1526
6/11

قرّرت وزارة المعارف العمومية

تدريس هذا الكتاب بجميع مدارس المعلمين والمعلمات

النظام المدرسي وطرق التدريس

KED

وعلم النفس بطريقة موجزة

تأليف

علي عمر بك

ناظر مدرسة دار العلوم

(جميع الحقوق محفوظة للمؤلف)

(الطبعة السابعة منقحة)

يطلب من مكتبتي أمين هنديه بشارع الموسكي وأول شارع المناخ بمصر

مطبعة أمين هندية بمصر

١٣٣٩ — ١٩٢١

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا محمد سيد الأنبياء

والمرسلين الناس

ويهدوم

وبعد : فيقول صاحب ا... ناظراً لأربع مدارس ابتدائية أربع عشرة سنة ومدرساً للتربية بمدرسة المعلمين السلطانية ووكيلاً لها مدة ثلاث سنوات ووكيلاً للمدرسة الخديوية سنتين دلته على شدة حاجة كثير من المدرسين والطلبة الى ما يستعينون به على صناعتهم ليسهل عليهم الأخذ بأقرب الطرق وأمثلها لايصال المعلومات الى صغار التلاميذ فألف هذا المختصر ، وأساسه المذكرات التى كان يعطيها طلبته بمدرسة المعلمين ، وقد دلته كذلك تجربته وهو مدير للتعليم بالبحيرة وفى تفتيش المدارس الابتدائية والأولية على زيادة الحاجة الى هذا الكتاب فأدخل عليه من الزيادة فى الطبعة الخامسة ما جعله أوفى بالغرض ونقحه فى الطبعة السادسة والطبعة السابعة تنقيحاً جعل الأمل عظيماً فى أن ينتفع به طلبة مدارس المعلمين ومدرسو المدارس الابتدائية والأولية وبالله التوفيق

ماهية التربية

عرّف علماء العرب التربية أنها تبليغ الشيء حال كماله تدريجاً . ولما كان هذا التعريف يشمل تربية النبات والحيوان الأعجم والانسان والمقصود هنا انما هي تربية الانسان ، اذن وجب علينا أن نأتى بما قاله بعض العلماء فى تعريفها الاصطلاحى خاصاً بالانسان وقد أجمع الكل على وجوب تناولها الجسم والعقل والخُلُق على السواء

قال ابن المقفع : « مانحن الى مانتقوى به على حواسنا من المطعم والمشرب بأحوج منا الى الأدب الذى هو لقاح عقولنا »

وقال هربرت سبنسر : « التربية هى اعداد الشخص ليعيش عيشة تامة »

وقال كَنْت : « يجب أن يكون الغرض من التربية النهوض بالشخص حتى يصل الى كل كمال ممكن »

وقال هربارت : « التربية نتيجة العمل الواسع المستمر الذى يستلزم نمو جميع القوى نموّا متناسباً من المهد الى اللحد »

وقال ملتون : « التربية الحقة هى التى تؤهل الشخص

لأداء أى عمل باحكام ومهارة وذمة أثناء الحرب والسلم سواء أكان ذلك العمل خاصاً أم عاماً »

وقال أفلاطون : « التربية وصول كل من الروح والجسم الى كل كمال وكل جمال ممكن »

فاذا أمعنا النظر فى هـذه التعاريف علمنا أن كل أئمة التربية مجمعون على أن الانسان لا يكون مربى إلا اذا كان كل عضو من أعضائه نامياً نماء حسناً، وكل حاسة من حواسه تامة الشعور قادرة على إدراك كل ما يقع فى دائرة حسها، وحافظته قوية مخزونة فيها معارف تسهل عليه الأعمال وترفع عنده قدر الحياة ، وذاكرته سريعة ذكية ومخيلته معتادة تصور الجمال والأخلاق الكريمة ، وعقله مهذباً قوياً منطقياً فى تعليله وبرهنته ثابتاً فى حكمه على الأمور وعواطفه راقية تعشق الحق والعدل والشرف والتقوى والجمال وحسن السمعة ، وارادته ماضية لا تهتز بعواصف الشهوة ولا تصدر على الدوام إلا الأوامر الصالحة حتى يصبح عمل الخطيئة على صاحبها من أصعب الأمور

والتربيـة إما صناعة وإما علم وهى فى الحقيقة قديمة

العهد فى الدنيا وكانت بالضرورة تابعة لحاجات الانسان ، فكان الوالد يعلم ولده أشياء ضرورية معينة لا غنى له عنها ولما كثرت الحاجات تدريجاً وصار من المتعذر على الوالد مباشرة تعليم ابنه أعمالاً كثيرة وُجد المعلمون ولما كثروا تنافسوا فى وضع أسهل الطرق وأسرعها للحصول على نتائج عملية حسنة وبتدوينهم تلك الطرق وهى نتائج تجاربهم التى وصلوا اليها بالتمرين ولم تخل من الخطأ أوجدوا صناعة التربية ثم أتى من بعدهم قوم مارسوا طرقهم ، وبحثوا فى أسباب وضعها فدونوا تلك الأسباب بعد أن وفقوا بين الأصول ووحدّوها وبذلك وضعوا ما يسمى علم التربية

فعلم التربية حينئذٍ هو الأصول والقواعد المستنتجة من صناعة التربية التى هى عبارة عن طرق وضعت للوصول الى نتائج معينة

وعلم التربية أساسه علم النفس إذ لا يمكن أن تكون التربية على أصولها الحقة إلا إذا كانت منطبقة على علم النفس ومرماها الأخلاق . فالأخلاق حينئذ نتيجة التربية الحقة المؤسسة على علم النفس

ولما كان الغرض من التربية انما هو النهوض بالطفل حتى يصل الى كل كمال ممكن وجب أن يكون الطفل موضوع الدراسة أولاً

فهو عبارة عن جسم مادّى مرئى وعقل لا نراه ولا هو بمحسوس وانما نستدل على وجوده بمظاهره التى يظهر لنا بها مثل المعرفة والشعور والارادة . قال الفارابى : « ان الانسان منقسم الى سر وعلن ، أما علنه فهو الجسم المحسوس بأعضائه وامتساحه وقد وقف الحس على ظاهره ودل التشريح على باطنه وأما سره فقوى روحه »

وقد وضعوا للتربية أقساماً تناسب هذا التركيب فقالوا منها :

(١) جسمية — والغرض منها تربية أعضاء الجسم تربية تبلغهم درجة الكمال الممكنة لأداء ما خلقت له

(٢) عقلية — والغرض منها تربية قوى العقل تلك القوى التى تتكون من مجموعها المعرفة

(٣) أدبية — والغرض منها تنظيم الارادة وتكوين الأخلاق

وترتبط هـذه الأقسام الثلاثة بعضها ببعض ارتباطاً كلياً ولا يمكن فصل الواحد منها عن الآخر

ففى التربية العقلية شىء من التربية الجسمية كما أن لها دخلاً فى التربية الأدبية وهذه يترتب نجاحها على التربية العقلية

وقد اختلف العلماء فى أغراض التربية فكان بعضهم يعتبره فى العصور الأولى عملية محضة وكان لا يربى الوالد ولده إلا لغرض الحصول على العيش . فكان الرومانى مثلاً يُعِدّ ولده لأن يكون إما جندياً وإما سياسياً. والغرض عندنا الآن من التربية الفنية التى تؤهل الشخص للحصول على معيشته بما يتعلم فى المدرسة يجعلها كذلك عملية محضة

وكان فريق آخر وهم الآثينيون يرمون فى تربية أبنائهم الى نوع من الكمال المطلق وهذا أسمى أغراض التربية وأشرفها. فان الغرض منها يجب أن يكون كما قال مونتانى : « العلم والفضيلة » وكما قال ملتون : « التخلق بأخلاق الله وأحسن وسيلة الى ذلك الفضيلة والايمان » وكما قال هربرت سبنسر « المعيشة التامة » وكما قال جون ستيوارت مِلْ : « وصول الطبيعة الانسانية الى درجة الكمال » وقد وضع هؤلاء العلماء

هـذه التعاريف ونصب أعينهم نموذج الانسان الكامل الذى لا تقدر قيمته بما يعمله للحصول على معيشته ولكن بما وصل اليه من العلم والفضيلة والكمال الانسانى

وقد قال هربارت : « أن الغرض من التربيـة تكوين دائرة فكرية يكون من شأنها توليـد ارادة صالحة وهى الارادة التى تخضع لكل ما يكون صالحاً من الوجهة الخلقية وصحيحاً من الوجهة العقلية » وهذا هو الغرض الذى يلزم أن ترمى إليه كل تربية حقة

ومن هذه الأقوال تتبين أهمية التربية للانسان فهى زيادة على أنها تقربه من الله تهيئه بحيث يكون صالحاً جسماً وعقلاً لأداء أى عمل فى زمن السلم وفى زمن الحرب على السواء

وأهمية التربية للأمة أن يعرف كل فرد منها ما له من الحقوق وماعليه من الواجبات فيلتزم حده ويقوم بنصيبه مما تستلزمه حياة المجتمع فيكون عضواً نافعاً غير منفصل عن جسم الأمة يعمل مع أفراد عشيرته للنهوض ببلاده الى مافيه مصلحتها ورفعتها

عوامل التربية

عوامل التربية هى المؤثرات التى تصلح التربيةُ أو تفسُد تبعاً لها وهى :

(١) الأسرة (٢) الاخوان (٣) المدرسة (٤) البيئة العامة (٥) الطبيعة (٦) الكتب (٧) الجرائد (٨) السياحة

قال ابن خلدون : « ان البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما يتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علماً وتعليماً وإلقاء وتارة محاكاة وتلقيناً بالمباشرة »

وقال ابن مسكويه فى تأديب الأحداث والصبيان : وهذه النفس (نفس الطفل) مستعدة للتأديب صالحة للعناية يجب ألا تهمل ولا تترك ومخالطة الأضداد الذين يُفسدون بالمقارنة والمداخلة »

ومن عبارتى ابن خلدون وابن مسكويه يتبين أن أهم هذه العوامل الثمانية تأثيراً فى التربية ثلاثة وهى :

(أولا) المدرسة حيث يأخذ الانسان معارفه وأخلاقه وما يتحلى به من المذاهب والفضائل من المدرسين علماً وتعليماً والقاء

(ثانياً) البيت حيث يحصل على ذلك كله بالمباشرة محاكاة وتلقيناً

واذ تكون نفسه مستعدة للتأديب صالحة لعناية أولياء أمره

(ثالثاً) الرفاق الذين يجب ان يبتعد عنهم اذا كانوا من الاضداد الذين يفسدون بالمقارنة والمداخلة

ويلى ذلك فى قوة التأثير فى تربية الناشئ البيئة العامة والطبيعة أما الكتب والجرائد والسياحة فتأثيرها فى التربية يكون أظهر فى أدوار الحياة التى تلى دور الدراسة

ولما كان النظام أكبر مساعد على اصلاح عوامل التربية رأينا أن نبدأ به

النظام

معنى النظام فى المدارس سير جميع الأعمال المدرسية فيها بترتيب محكم وكما أن الشجرة تعرف بثمرها كذلك يعرف النظام فى المدرسة بأثره فى التلاميذ وفى المدرسين

فنجاح التعليم متوقف على نظام التلاميذ لأنه إذا ساد النظام بينهم جنوا بسببه فى ساعة وبقليل عناء ما لايجنونه بغيره فى ساعتين وليس هذا بالشئ المهم بجانب الأغراض الأولية التى من أجلها توجد التلاميذ فى المدرسة والتى ترمى اليها التربية الحقة فتدريب المتعلمين على الطاعة وتعويدهم الخضوع للقانون والاعتراف بسلطانه حتى

لا تصدر منهم إلا الأفعال التى يكون بينها و بين القانون توافق تام من ألزم الضروريات لحياة منظمة سعيدة. وهذه إذا لم يحصل عليها التلميذ وهو فى المدرسة فقد حصل على قليل مهما كان نجاحه فى دروسه

وليست أهمية النظام للمدرس بأقل منها للتلميذ فقد يقاسى المدرس من وراء عدم نظام التلاميذ عناء ربما كان سبباً فى تلف صحته وتغير طباعه وتحول سعادته الشخصية الى شقاء . هذا وان فى استطاعة المدرس الحازم أن يحفظ النظام فى مكتبه بالقوة — إذ أن هذا خير من ألا يوجد أصلاً — إلا أنه خير من ذلك أن يكون النفوذ الشخصى للمدرس كافياً لوجود النظام، ولا يكون النظام قائماً على أساس متين الا اذا كان كل فرد من القائمين به فى المدرسة علماً :

١ — بأن الطفل ميال بطبعه الى الحركة وحب الاطلاع

٢ — بأن هذين ربما دفعاه أحياناً الى اقتراف بعض الذنوب

٣ — بأن الطفل ضعيف العقل عاجز عن ادراك ما تحدثه أفعاله من النتائج

٤ — بأن الأخلاق تتكون وتنمو

٥ — بأن النظام هو الذى يكونها وينميها

والنظام المحكم الذى يكوّن الأخلاق وينميها هو الذى يكون مرماه تخريج تلاميذ نشأوا على أنهم :

١ — لا يرون عاراً فى الاستعلام عما يجهلون

٢ — لا يرون من الحط من كرامتهم أن يعلمهم أى انسان

٣ — يحبون عملهم ويسعون له ويهتمون باتقانه

٤ — يخضعون للقانون حباً في النظام لا خوفاً من العقاب ولا يكون التلميذ كذلك الا اذا كان النظام الذى اعتاده فى المدرسة :

١ — مؤسساً على الرغبة لا على الرهبة

٢ — كافياً للأخذ بزمام التلاميذ ذوى الطبائع الشاذة

٣ — منمياً عواطف الائتلاف المتبادل بين التلاميذ ورؤسائهم .

٤ — جامعاً بين اللين والشدة

٥ — منظماً لشهوات الطفل من غضب وانتقام وكل أنانية

٦ — رامياً الى معنى الآية الشريفة «من عمل صالحاً فلنفسه ومن أساء فعليها »

٧ — ثابتاً غير متغير تابعاً لأصول معينة

٨ — ملاحظاً فيه طبع الطفل

وبما أن نظام المدرسة يعرف بآثاره فى التلاميذ وفى المدرّسين فمن الواجب إذن اتماماً للفائدة أن نبحث فى علاقة كلّ بالنظام المدرسى

﴿ علاقة التلميذ بالنظام المدرسى ﴾

ليس النظام كما يقول بعضهم هو القوة التى يستعملها المدرس مع تلاميذه للحصول على نتائج حسنة فقد تكون تلك القوة رديئة وغير ملائمة . وانما النظام خضوع التلاميذ لسلطان المدرّس خضوعاً ينطبق تمام الانطباق على أغراض التربية

وهناك فرق بين نظام الحكومات ونظام المدارس ، فنظام الحكومات يخضع اليه التلميذ كباقى الناس قسراً لوجوب ذلك على جميع الأفراد ولكن النظام المدرسى يجب أن يكون هو القائمين بايجاد الرغبة عند التلميذ لاتباعه فالتلميذ كعامة الناس ينقاد لنظام الحكومة ولا يرتاح الى تنفيذ

النظام المدرسي عليه إلا عند حد اقتناعه بعدله . ولما كان الغرض من نظام الحكومات تنظيم سير الأشخاص تنظيماً موقتاً بخلاف النظام المدرسي فانه يرمى الى تكوين الأخلاق الفضلة حتى تلازم الشخص بعد أدوار تربيته وجب اذن أن نرشد ارادته وهو صغير حتى تكون فيما بعد قوية تعشق الحق ولا تعمل إلا الصواب . فأهم عوامل النظام للتلميذ الطاعة ولا يكون العمل فى المدرسة ممكناً إلا بها بشرط أن تكون طاعة حقيقية منشؤها الاحساس بالواجب والحكم على النفس. لا طاعة الاسترقاق التى منشؤها جبروت السلطة والخوف من العقاب ونتيجتها فى النهاية الاكثار من عدد المنافقين ، ولا الطاعة العمياء كطاعة الجنود فى الجيش فنتيجتها على الأقل ضعف الارادة وان كان لا بد من هذه الطاعة فى المبدأ لضعف ارادة الأطفال إلا أنه يجب أن تكون مدتها قصيرة

يقول ابن مسكويه فى تأديب الأحداث والصبيان :

« ان نفس الصبي ساذجة لم تنتقش بعد بصورة وليس لها رأى ولا عزيمة تميلها من شيء الى شيء فاذا نقشت بصورة

وقبلتها نشأ عليها واعتادها فالأولى بمثل هذه النفس أن تنبه أبداً على حب الكرامة »

والطاعة والسلطة أمران نسبيان فلا وجود لأحدهما من غير الآخر وما دامت الطاعة لازمة للنظام كما قدمنا فالسلطة لازمة أيضاً لا لفائدة الحاكم بل لفائدة المحكوم ولذلك يجب ألاّ يستعملها المدرّس لتمثيل أغراض ذاتيـة ولكن لتمثيل مبادئ قانونية . وهي واسطة في ايجاد النظام لا غاية فيه ولذلك لا يصح أن يكون صوت الجبروت دليلها بل يلزم أن يكون الغرض التهذيبي غايتها وضالتها المنشودة

وقد قال بعضهم فيها بحق : انها تحدث عند المحكوم ألماً ليس بالشيء الذي يذكر بجانب ما تدعوه الى تجنبه . والذي يدعو الطفل الى الطاعة علمه في نفسه بأنه ضعيف عديم الحيلة والذي يبرر استعمالنا السلطة في جلب النظام وحفظه بين التلاميذ علمنا بأن الطفل في حاجة الى حماية نفسه من نفسه ومن غيره فنمتّعه بحقوقه (مع ارشاده الى الطريق الذي يسلكه حتى تتكوّن فيه العادات الحسنة) ونمنع تعدى غيره عليه

ولكي يسود النظام بين التلاميذ يجب :

١ — أن تبين لهم واجباتهم بعبارات بسيطة مفهومة ولا تحتمل غير المعنى المقصود منها

٢ — أن تكون مواد القانون المطلوب اتباعها قليلة وأن يمهد للتلميذ الطريق للسير على مقتضاها

٣ — أن توزن الأوامر قبل اصدارها حتى لا تهمل فلا تنفذ فيفشل أصحاب السلطة وفشلهم ضعف

٤ — أن يفهم المدرس أن النظام بالمناسبة عند وقوع الخطأ فعلاً من التلميذ خير نظام ففائدة ذلك أن التلميذ يعرف حدوده تدريجاً بالمناسبات ويحس بأن حريته محدودة

٥ — أن يكون العقاب مدرّجاً مناسباً للذنب وأن يكون القصد منه الاصلاح لا الانتقام

٦ — أن يفهم التلاميذ أسباب النظام متى استطاعوا أن يفهموا فاذا وقفوا على الأسباب اقتنعوا وأطاعوا

٧ — ألا يتجاوز النظام الشدة المعقولة والا كان لا فرق بينه و بين النظام الضعيف . قال ابن خلدون : « ان الشدة على المتعلمين مضرة بهم وذلك لأن ارهاف الحد فى التعليم

مضر بالمتعلم سيما فى أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة . ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق على النفس فى انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمله على الكذب والخبث ، وهو التظاهر بغير ما فى ضميره خوفاً من انبساط الأيدى بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة لذلك وصارت له هذه عادة وخلقاً وفسدت معانى الانسانية التى له من حيث الاجتماع والمرون وهى الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله ، وصار عيالاً على غيره فى ذلك بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخُلق الجميل فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها فارتكس وعاد فى أسفل السافلين »

وليس من النظام أن يكون لكبار التلاميذ سلطان على صغارهم فهذا زيادة على أنه مجلبة للفساد لتسليم النفوذ لمن لا يستطيع إحسان التصرف فيه يوقع النفرة بين التلاميذ مع ما فيه من تجزئ السلطة الرئيسية

هذا ولما كان من المشاهد أن التلميذ الصغير كثيراً ما يحترم إخوانه الكبار ويهابهم ويعجب بأعمالهم ويفتخر بها

خارج المدرسة وداخلها وجب حينئذ أن يهتم القائمون بالنظام بجعل كبار التلاميذ فى كل أفعالهم وأقوالهم قدوة للصغار فمحاكاة الأطفال اخوانهم الكبار أسهل عليهم من محاكاتهم رؤساءهم لأن اخوانهم أكثر اختلاطاً بهم من رؤسائهم وأعمالهم أقرب شبهاً من أعمالهم

﴿ علاقة المدرّس بالنظام المدرسى ﴾

قال ابن خلدون : « ومن أحسن مذاهب التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده محمد الأمين فقال « يا أحمر ان أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه وثمرة قلبه فصيّر يدك عليه مبسوطة وطاعتَه لك واجبة فكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين . . . . وامنعه من الضحك إلّا فى أوقاته . . . . ولا تمرّنّ بك ساعة إلّا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتميت ذهنه ولا تمعن فى مسامحته فيستحلى الفراغ ويألفه وقوِّمه ما استطعت بالقرب والملاينة فإنْ أباهما فعليك بالشدة والغلظة »

من المعلوم أنه ليس فى استطاعة الطفل لضعف عقله

أن يقدر واجبه قدره ولذلك كان واجباً على المدرّس ألا يعتمد عليه تماماً فى أدائه فى مبدأ الأمر وتمهيداً للاعتماد عليه فيما بعد يلزمه أن يربى فيه عادة الطاعة تدريجاً فيطالبه بأعمال معقولة يفهم منها الطفل أن غايتها الشفقة به . وخير مايستعين به المدرّس على تربية عادة الطاعة عند الطفل فى المدرسة الأعمال النظامية العادية فوقوف التلاميذ صفوفاً وانصرافهم من الصفوف ودخولهم المكتب وخروجهم منه وسكوتهم فى الصف ومشيتهم وكذلك تأديتهم الحركات النظامية بطريقة معينة ثابتة عند النطق بالأوامر مما يساعد على تكوين عادة الطاعة ويوجد النظام . وليس تدريبهم على بذل الجهد الشريف لأداء واجبهم فى الدروس وتعويدهم الخضوع للأوامر بسرور وانشراح بأقل أهمية فى تكوين الأخلاق الفاضلة

وكما أن النظام المنزلى يتوقف على تصرف الوالدين كذلك يتوقف النظام المدرسى على تصرف المدرّس وان كانت دائرة تصرف المدرّس أضيق من دائرة تصرف الوالدين ومركزه مخالفاً لمركز الوالدين فليس حبه للأطفال

لحب والديهم لهم ولذلك ينقصه عامل من أكبر عوامل النظام وزيادة على ما ذكر ليس له من حرية التصرف فى الأطفال ما للوالدين ولذا كان اعتماده فى النظام على العدل أكثر منه على الحب فاذا أدرك المدرّس ذلك علم حدّ نفوذه الأدبى فى التلاميذ وحدّ عقابه لهم ومع ذلك فان سلطة المدرّس ونفوذه قويّان عند الأطفال بسبب منصبه الرسمى وبسبب معاضدة أوليائهم له فى أعماله إذ أنه ممن يعدّون من الحكام المهذبين ولذلك يعتقد البعض أن التربية المدرسية تفضُل التربية المنزلية من وجهة تقويم الأخلاق فى الطفل وتربية الصفات الفاضلة للرجال فيه مع تعويده النشاط . ولقدصدق من قال ان أكبر عامل فى التربية المدرسية هو المدرّس ، وانه فى مسألة النظام الكل فى الكل ولا يكون كذلك إلا إذا كان : (١) عادلاً فينتصر للقانون حتماً متى خولف (٢) مدققاً فى أوامره يلقيها واضحة صريحة (٣) حازماً يراقب تنفيذها فى حينها (٤) رحيماً رقيقاً فى شعوره يواسى الضعيف ويطيل حلمه مع الجاهل (٥) نشيطاً بشيش الوجه يغار على شغله فينشط جسماً وعقلاً ويتوقع الصعوبات فلا

يتيئس منها فيسهل عليه العمل وينجح فيه (٦) ماهراً فى التدبير يتصرف على الفور تصرفاً سديداً فى كل الشدائد التى تصادفه على غير توقع (٧) منتظماً فى كل أحواله يتخذ شعاره وضع الشئ فى محله فاذا فعل ذلك انتظم كل ماحواليه لأن التلاميذ بطبعهم سريعو المحاكاة (٨) جامعاً صفات المدرّس الكامل جسمية كانت أو عقلية أو خُلقية (راجع صفات المدرّس فيما يلى)

وليس لناظر المدرسة عمل أكثر أهمية من مراقبة مدرّسيه وارشادهم الى مايجعل نظام مدرسته محكماً وعلى نسق واحد حتى اذا ما تأكد من إحكامه وتوحيده استعمل سلطته العالية فى شد أزر المدرّسين بشرط رجوعهم اليه فى الهامّ من الأمور إذ أنه ليس من الحكمة أن يُكَلَ لغير الناظر البتُّ نهائيًا فى الأمور الهامة .

ولما كان عند الناظر خصوصاً فى المدارس الكبيرة من الأعمال ما لا يسمح له بأن يشغل كل أوقاته بالتدريس وجب أن يخصص من أوقاته ما يكفيه لمباشرة الأعمال الخاصة بالنظام فى أوقاتها كمراقبة المتأخرين ومكاتبة أوليائهم وكالتفتيش

على أعمال المدرّسين فى المكاتب للتحقق من مطابقة أعمالهم للبرنامج المرسوم وكالوقوف على مبلغ عمل كل مدرّس وكل تلميذ وكمراجعة الأشغال التحريرية فى الكراسات وكيفية تصحيحها والفحص عن دفاتر التحضير ودفاتر المكتب ، وعليه كذلك أن يرشد المدرّسين فى غير حضور التلاميذ بقدر الاستطاعة الى ما فيه إصلاح طرق التعليم وغيرها ، ومتى تحقق من انتظام التعليم واتحاده ترك للمدرّسين الحرية فى العمل بما يرونه فيما يختص بالتفصيلات

وليعلم الناظر أن نظام التلاميذ واستقامة المدرسين فى أعمالهم وأخلاقهم وترتيب أثاث المدرسة وأدواتها داخل المكاتب وخارجها ونظافة الأبنية والأدوات وفتح المدرسة وإغلاقها فى أوقات معينة ومحافظة التلاميذ والمدرسين على المواعيد ونشاط التلاميذ وانتظامهم فى اللعب والمشى والجلوس ووضع كل شئ فى محله والتزام كل من له علاقة بالمدرسة حدّه وسير الأعمال عامة بهدوء وسكينة كل هذه الأمور كمرآة يرى فيها المفتشون والزائرون والأهالى صورة الناظر وتتوقف عليها سمعة المدرسة

فمتى حسنت رفعته عند الناس لأنه قطبها ورأسها

هذا ولا يمكن أن يأتى النظام بالفائدة المقصودة منه إلا إذا أدت كل مدرسة من المدارس المصرية على اختلاف أنواعها واجبها لمصلحة المتعلمين لا فرق فى ذلك بين مدارس الحكومة ومدارس المجالس أو الجمعيات أو الأفراد وليعلم المعلمون والنظار أن عليهم وحدهم تبعة سوء المنقلب اذا لم يعن كل بالقيام بنصيبه المقدس من تهذيب من وُكِلَ أمر تهذيبهم اليه وينبغى ألا ينسوا أنهم متضامنون فى العمل فاذا قصّر أحدهم فى أداء نصيبه من الواجب جنى على اخوانه فى عملهم وعلى المتعلمين فى مستقبلهم وليس عمل المدرس فى مدرسته مما يستهان به لما يترتب عليه من مستقبل البلاد وسعادتها فقد قال أحد كبار الساسة الأوربيين بحق عند ما انتصرت دولته على أعدائها «انما كسبنا الحرب بفضل المدرس»

ومن المعلوم أنه على حسب نظام التعليم فى مدارسنا لا ينتهى التلميذ من الدراسة إلا اذا اجتاز أدواراً معينة فى المدارس المصرية يختلف عددها وتختلف درجاتها تبعاً لما يرمى اليه المتعلم فقد يجتاز متخرج المدارس العالية فى أدوار

دراسته مدرسة أولية فمدرسة ابتدائية فمدرسة ثانوية وأخيراً مدرسة عالية فاذا اعتاد النظام فى كل مدرسة من المدارس التى يجتازها شب عليه وخرج عضواً نافعاً للأمة يستطيع أن يؤدى لها ما عليه من الواجبات فى دوره

وليتذكر القائمون بأمر التربية أن النظام ضرورى فى المدارس الثانوية والخصوصية والعالية كما هو ضرورى فى المدارس الاولية والابتدائية ما دام معنى النظام فى المدارس سير الأعمال المدرسية فيها بترتيب محكم ومن هذا يستدل على أهمية المدارس المصرية على اختلاف أنواعها فى نظام التعليم

هذا هو ملخص النظام الذى يطلب من المدارس السير على مقتضاه حتى تأتى بالغاية التى فتحت هى لأجلها ولما كانت أصول كل نظام تستدعى جهداً من الأفراد لاتباعها وكان كل جهد يختلف باختلاف العزيمة فى المرء وكانت العزيمة فى الأطفال أقل منها فى الكبار وجب أن يكون ثمت شىء من الترغيب تقوية للجهد وشىء من الارهاب يحول دون وهنه فالترغيب يبعث فى نفس الطفل ارتياحاً يدفعه الى العمل أملاً فى دوام ذلك الارتياح والارهاب

يحدث فى نفسه اشفاقاً يدعوه الى تجنب الفعل الذى سببه خوفاً من دوام ذلك الاشفاق ولولا هـذا الأمل وذلك الخوف لما وجد النظام ولذلك كان من الضرورى أن يوجد فى المدارس محافظة على القانون والنظام ما يسمى بالثواب والعقاب

يقول الامام الغزالى : « مهما ظهر من الصبى خلق جميل وفعل محمود فينبغى أن يكرم عليـه بما يفرح به ويمدح بين أظهر الناس فان خالف ذلك .... فينبغى أن يعاتب سراً .... ولا تكثر القول عليه بالعتاب فى كل حين فانه يهون عليـه سماع الملامة وركوب القبائح »

الثواب والعقاب

قال ابن خلدون : « ينبغى للمعلم فى متعلمه والوالد فى ولده ان لا يستبدوا عليهم فى التأديب »

لا تخرج نية الانسان فى أعماله عن أحـد أمرين هما الخير والشر وتبعاً لذلك يلقى ثواباً أو عقاباً

والثواب احساس الشخص بالسرور سواء أكان ذلك السرور نفسياً سببه تأدية الواجب أم خارجياً سببه رضاء أولى الأمر

والعقاب احساس الشخص بالألم سواء أكان ذلك الألم نفسيًا سببه التقصير أم خارجيًا سببه غضب أولى الأمر .
وقد أرشدنا الله على لسان أنبيائه وكتبه الى كيفية تنظيم اخلاقنا ومعاملتنا لمن سوانا ووعدنا الثواب على الاطاعة وأنذرنا العقاب على العصيان

وقد نهج المجتمع الانسانى هذا المنهج فى سن قوانينه الوضعية فيما يختص بالعقاب واصطلح الناس على أن كل من قام بواجبه وسلك مسلك الفضيلة استحق احترام غيره ومنح فى حالات استثنائية ألقاب الشرف اذا قام بواجبه قياماً غير عادى

وليست مدارسنا إلا حكومات صغيرة دعينا لادارتها فيجب تعهدها على هذه المبادئ كما تفعل الحكومات لعلمنا بما ينجم عن العمل بتلك المبادئ من النتائج الحسنة

ولا يخفى أن فى منح السرور باعثاً على المداومة والإحسان فى الفعل الذى أوجبه وأن فى اذاقة الألم إحجاماً عن الفعل الذى استدعاه والثواب يقوى الأمل والعقاب يوجب الخوف فاذا زال الأمل والخوف ضاع النظام

ويتوقف تأثير الثواب والعقاب فى المدرسة على أخلاق المدرّس فلا يكونان مؤثرين إلا إذا استعملا بحكمة وروية فمنح الثواب لمجرد اجتهاد عادى أو حسن خلق عادى ، وتوقيع العقاب بدون تمييز يقللان من أثرهما . ولنتذكر أنه متى نهجت المدرسة منهجاً قويماً فى كل نظامها قلت الحاجة بلا ريب إلى الثواب والعقاب

وفى منح الثواب اعتراف لنائله باستحقاقه التكريم والاحترام فيتشوّف إلى زيادة السرور وبذلك يزداد اجتهاده وينبعث فى غيره حب العمل

وفى توقيع العقاب إعلان للمعاقب باستحقاقه الإهانة والتحقير فيتخوف من اقتراف ماجرّ عليه العقاب ويجتهد فى أن تستقيم أحواله ويتبع ذلك ازدجار غيره فتقل الشرور وتحسن الأحوال

﴿ الثواب ﴾

الثواب إما معنوى وهو تبجيل الشخص وإما حسى وهو المكافآت المحسوسة

ويمنع من استعمال الثواب على العموم بالمدرسة أمور عدة :

منها الغيرة التى عاقبتها محفوفة بالأخطار ولذلك يأبى النظار بعيدو النظر منح المكافآت الحسية فى مدارسهم مع تقليل استعمال ألفاظ المدح

ومنها الخوف أن يعتبرها التلميذ شرطاً فى العمل أو فى حسن الخُلق فلا يشتغل بالعلم لذاته ولا يسلك سبيل الفضيلة لأنها فضيلة ولذلك عد الكثيرون من المربين المكافآت من قبيل الرشوة

ومنها ضياع التلميذ المتوسط الذكاء بجانب الذكى الذى اذا زها غطى كل مجهود ممدوح من الأول

ومنها تولد البغضاء والحسد بين التلاميذ إذ أن المكافآت لا يمكن أن تمنح إلا للقليلين

وقيمة الثواب المعنوى وتأثيره تابعان لمقدار ما للمدرّس عند تلاميذه من الاحترام وهذا يتوقف على مقدرته وعلى عدله فى تقديره الأعمال

ويشمل الثواب المعنوى ما يأتى :

أولا — الثناء اللفظى أو اللفظ بالمدح وله المكانة الأولى بشرط أن يكون بحكمة لا يمنحه إلا مستحقه وبشرط ألا يتأخر المدرّس عن الثناء على كل مجهود من المتأخرين وليتذكر أنه يحتاج لمعرفة الحسنات و إظهارها إلى حزم أكثر مما يحتاج اليه لمعرفة العيوب وإظهارها وخير للمدرس أن يوجه الثناء الى جميع تلاميذ الفصل ثم يستثنى منهم من لا يستحقونه

ثانياً — الثناء النظرى وهو أن ينظر المدرس الى التلميذ نظرة سرور واحترام تبعث فيه ارتياحاً يدعوه الى الاجتهاد والمداومة على العمل وحسن الخلق

ثالثاً — تخصيص محالّ التلاميذ بدرجات شرف نسبية فيرفع المدرس من شاء ويخفضه أثناء الدرس بحسب عمله وفى ذلك ترقية للانتباه وغرس لعادة التدقيق فى الاجابة

رابعاً — الدرجات والترتيب النسبى عقب كل اختبار عمومى يعمله المدرس سواء أكان ذلك أسبوعياً أم شهرياً فكثيراً ما يتشوف التلاميذ الى نتيجتهم بعد الامتحان خصوصاً اذا كان المدرس مدققاً وعادلا

خامساً — مناصب الثقة كأن يُنتدبَ التلميذ موقتاً لمساعـدة المدرس فى توزيع كتب أو كراسات على إخوانه التلاميذ فى المكتب

فهـذه الأشياء وان ظهرت تافهة تأتى للمدرس بأعظم الفوائد لانجاح عمله واذا لم تثمر مع أحد المدرسين فليتأكد أن القصور من جهته

أما الثواب الحسى وهو منح المكافآت المحسوسة فاذا سُلِّم بصحة استعماله فى المدارس وجب أن يكون تابعاً للقواعد الآتية

أولا — أن يكون فى استطاعة كل تلميذ الحصول على المكافآت فلا يصح أن تمنح على أحسن عمل ولكن يجب أن تعطى على أحسن مجهود

ثانياً — لا يصح أن يفضل فى الحصول عليها ذو المواهب العقلية الطبيعية على المتوسط الذكاء المثابر الصبور

ثالثاً — لا يصح أن يكون الحصول عليها سهلاً كما أنها لا يصح أن تكون كثيرة فقيمة الشئ فى ندرته

رابعاً — أن يشعر كل التلاميذ بعدالة توزيعها وخير

ضمان لذلك أن يقيد المدرّس حسنات كل تلميذ وسيئاته ثم ينظر فيها فى مواعيد دورية وتمنح المكافآت على المواظبة والأخلاق والتمارين المنزلية والانتباه فى الدرس

﴿ العقاب ﴾

سنت القوانين وفرض على كل من يهملها أو يخالفها أو يعبث بها بأية طريقة عقوبات مناسبة للذنوب التى ترتكب

والسلطة الموكلة بتنفيذ العقاب هى الحكومة وقد عولت الحكومات للعمل بالقانون وخضوع الجمهور له على العقاب لا على الثواب وبناء على ذلك كان العقاب أصلا فى المحافظة على النظام العام

ويجب أن يرى كل عقاب الى الأغراض الآتية :

اولا — إصلاح حال المذنب — ولذلك يجب أن يكون مقتنعاً بأنه هو الملوم لا غيره وأن ما أصابه عدل كما أنه يجب ألا يزيد العقاب فى شدته على الدرجة التى تردع المذنب وتجعله يكره العودة إلى الذنب فيتجنب السير الذى كان سبباً فى عقابه . وعلى ذى السلطة ألا يظهر أقل علامة تدل على التشفى

ثانياً — ردع الغير — ولذلك يجب أن يراعى الاعتدال في توقيع العقاب حتى يشعر الكل بأن الذنب استوجبه وبأنه عادل وإلا مالوا إلى المذنب وكانوا في صفه وتلا ذلك الهياج ضد ذوى السلطة وهو مما يزيد في تعبهم

ثالثاً — تعميم المبدإ المشهور (الجزاء من جنس العمل) حتى يعتقد الجميع اعتقاداً جازماً بأن العقاب نتيجة الذنب وأن الثواب جزاء العمل الصالح فكما يكون عمل المرء يكون جزاؤه وحينئذ لا دخل للانتقام الشخصي ولا للأغراض الذاتية في توقيع العقوبة

إذا تقرر ذلك وجب أن يُقرن العدل على الدوام بالشفقة اللائقة بالمذنب

والعقاب نوعان : (١) معنوى وهو ما كان له مساس بالاحترام الشخصي ويقرن على الدوام بوصمة الهوان والصّغار للمذنب و(٢) حسى وهو ما كان خاصاً بالعقوبات البدنية مع ملازمة الصّغار والهوان له

وعلى المدرّس في توقيع العقاب ألا ينظر فقط إلى الأخذ من المذنب بحق القانون الذى خالفه بل عليه أن

يلاحظ أخلاقه وطباعه وأحواله الشخصية والبيتية حتى يكون العقاب مصلحاً ومقوماً له

ويشمل العقاب المعنوى ما يأتى :

أولا — العقاب بالجزاء الطبيعى للذنب . فاذا كان التلميذ كثير الكلام مع جاره عوقب بالعزلة . واذا كذب عوقب بنزع الثقة منه . واذا أهمل فى أداء واجب كلف اعادة عمله . واذا تأخر عوقب بالحجز . واذا كان غير منتظم فى أعماله وأدواته حجز لترتيبها فى غير أوقات المدرسة . واذا كان ميالاً إلى الكسل كلف عملا يشغل كل وقته ولهذا النوع من العقاب فوائد كثيرة منها أن التلميذ يتأكد عدل العقاب إذ أنه هو النتيجة الطبيعية للذنب الذى جرّه هو على نفسه

ومنها أنه يعرف من تجربته الشخصية الفرق بين الخير والشر وما نتيجة كل منهما

ومنها أنه لم ينل العقاب بسبب المدرس فتبقى العلاقات بينهما حسنة

ثانياً — التأنيب وأكثره فائدة ما كان بالنظر لا بالالفاظ

واذا استعمل التأنيب اللفظى وجب أن يكون قليلا وبحكمة فانه إذا تكرر ضاعت قوته وضاع ما بين التلميذ والمدرس من الألفة والاحترام المتبادلين زيادة على ما فيه من تعطيل سير الدرس . ولا يصح تأنيب الفصل كله لتقصير أفراد منه . فاذا كان لا بد من تأنيب عمومى وجب استثناء غير المقصرين

أما التأنيب النظرى ففائدته أنه تأنيب على الانفراد وأنه يذكّر التلميذ بواجبه فى وقت ضيق بدون أن يجر عطلا على الآخرين

ثالثاً — حجز التلميذ مع مطالبته بعمل يعمله وملاحظة أنه لا يجوز مطالبته بعمل لا علاقة له بذنبه أو تكليفه كتابة جملة أو كلمة مائة مرة مثلا فيخشى أن تكون نتيجة ذلك كراهة التلميذ للمدرس وللدرس وللمدرسة

أما العقاب الحسىّ أو العقاب البدنى فاستعماله مصحوب غالباً بخطر على التلميذ والمدرس ولذلك منعته وزارة المعارف من مدارسها منعاً باتًّا (راجع المادة « ٨٨ » من القانون النظامى للمدارس) ومع ذلك فلا بأس من إيراد بعض

الأضرار التى تجم من العقاب البدنى وهذه الأضرار هى :

(١) أنه من النظامات الوحشية فلا يربى فى الطفل إلا الطباع الوحشية

(٢) أنه يربى فى التلاميذ الجبن والكذب فينكرون ذنوبهم خوفاً من وقوعهم تحت طائلته

(٣) أنه يورث البلادة وخمود العقل وهما أشد ضرراً على الطفل من سوء النظام

(٤) أنه يحط من كرامة التلميذ عند نفسه وعند إخوانه وهذا يذهب بعامل قوى من عوامل الإصلاح التهذيبى

(٥) أنه يجعل الطفل يبغض كل ما له علاقة بالمدرسة وهذا ضد ما ينبغى أن يسعى اليه الناظر والمدرسون

(٦) أنه يضعف إرادة الطفل ويجعله غيرقادر على الشغل

(٧) أنه قل أن يستعمل بحكمة وروية ولذلك قد تحدث عند التلميذ بسببه عاهات كفقد السمع أو البصر وأمراض قل أن يشفى منها مثل الاضطراب العصبى والعرج وغير ذلك

ومع هذه الأضرار رأى بعض علماء التربية ضرورته الى

استعماله أحياناً واشترطوا عند توقيعه الأمور الآتية .

أولا — لا يصح استعمله لإصلاح ذنب من الذنوب المدرسية إلا فى أحوال العناد وخش القول دفعاً للرذيلة ، وحينئذ ينبغى ألا يكون جزاءً للجهل أو البطء فى الفهم أو البلادة

ثانياً — لا يسمح لأى مدرس باستعمال العقاب البدنى مهما كانت الظروف

ثالثاً — لا يصح أن يوقعه أو ينفذه إلا ناظر المدرسة

رابعاً — لا يصح أن ينفذ الناظر العقاب البدنى وهو فى حدته لئلا يكون هذا سبباً فى تجاوزه حد العقوبة المناسبة للذنب

خامساً — لا يصح أن تتخذ أداة الضرب من ضمن أثاث المدرسة أو توضع أمام التلاميذ علامة على قوة السلطان ، بل يجب أن توضع فى مكان محجوب لا يراها التلاميذ

سادساً — لا يصح أن ينفذ عقاب الضرب علناً

سابعاً — لا يصح أن يكون الضرب فى موضع يخشى فيه كسر عظام

ثامناً — يجب أن تكون أداة الضرب لينة وقصيرة لا يزيد طولها على نصف متر

تاسعاً — ينبغي ألا يكون الضرب باليد

﴿ تتمة في العقاب ﴾

ليس من السهل تعيين مقدار العقاب الملائم لكل ذنب من الذنوب ومع ذلك فأسلم الطرق لتعيين ذلك المقدار أن ينظر لما عساه أن تحدثه نتائجه في المذنب من الاصلاح فيتجنب الذنب وقد يكون العقب في نوعه مناسباً للذنب ولكنه ليس كذلك في مقداره فاذا قدر كل من نوع العقاب ومقداره بحسب الذنب بشرط اعتبار سن المذنب وبنيته ومركزه بين إخوانه في المدرسة وطبيعته تبين للأطفال أن بعض الذنوب تجلب عليهم شروراً أكثر من البعض الآخر فاذا اعتادوا ذلك كان في استطاعتهم فيما بعد أن يقدروا ذنوبهم ويتوقعوا العقاب وليعلم المدرس أنه ما دام العقاب مصحوباً بألم فهو شر من الشرور لا يصح أن يوقع على أحد إلا عند الضرورة فلا يوقع على تلميذ

وقت اتيانه الذنب مباشرة ولا يصح أن يوقع عليه وهو لا يتوقعه وفى الذنوب الخطيرة ينبغى ألا يعاقب المذنب إلا وهو منفرد ويجب ألا يكون العقاب إلا على النية اذا كانت سيئة ولا ضرورة للعقاب بوجه عام فى الأحوال الآتية:

(١) إذا رُجّح الضرر من وراء توقيعه

(٢) إذا لم يحدث الذنب ضرراً حقيقياً

(٣) إذا كان المذنب لا يستطيع أن يقدر نتائج عمله

(٤) إذا كان المذنب ارتكب الذنب اضطراراً

(٥) اذا ثبت أنه لا يثمر بسبب ضعف إرادة المذنب

(٦) إذا أمكن إصلاح المذنب بغيره

وليعلم المدرس أن شد الشعر والأذن وأمر التلميذ بالوقوف على قدم واحدة زمناً أو بسط ذراعيه أفقيين أو رفعهما كل هذا من العقاب البدنى أيضاً

وعلى المدرس أن يتجنب النبذ بالألقاب وتوقيع عقاب يلحق بالمذنب عاراً يلازمه زمناً طويلا

﴿ تأثير النظام المدرسى فى الخُلق ﴾

قال الامام الغزالى: «قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «حسنوا أخلاقكم» وكيف ينكر هذا فى حق الآدمى وتغيير خُلَق البهيمة ممكن إذ يُنقل البازىُّ من الاستيحاش إلى الأنس والكلب من شَرَه الأكل الى التأدب والإمساك والتخلية والفرس من الجماح الى السلاسة والانقياد وكل ذلك تغيير للأخلاق»

علمنا مما سبق أن النظام المدرسى مجموع أعمال يقوم بها المدرسون والتلاميذ أيضاً محاكاة لهم واطاعة لأوامرهم على النحو المشروح فيما سلف بقيوده وأحكامه

وليس بخاف أن الشخص إذا عمل عملاً ثم كرره ألِفه فاذا ألِفَه انساق إلى عمله بأقل باعث حتى إذا مازاد التكرار زاول العمل مزاولة المندفع اليه بطبعه وتكونت العادة، ومجموع العادات هو السلوك الذى به تقدر أخلاق المرء

فاذا اعتنى موظفو المدرسة بأمر النظام وسلكوا بتلاميذهم منهجه القويم تربَّت عند الأطفال بتكرار

الأعمال وتعوّدها عادات حسنة تكون ذات أثر دائم فى أخلاقهم داخل المدرسة وخارجها فتصدر منهم الأعمال الصالحة فيما بعد كأنها غريزية ولقد صدق من قال ان العادة طبع ثان

قال الفارابى: «ان ارسطو يصرح فى كتاب (نيقوماخيا) أن الأخلاق كلها عادات تتغير وأنه ليس شئ منها بالطبع وأن الانسان يمكنه أن ينتقل من كل واحد منها الى غيره بالاعتياد والدّربة»

هذا ولا بد لكل عمل من باعث وهو الأمر النفسى الذى يدعو اليه والباعث على كل عمل إما الرغبة وإما الرهبة فاذا تكرر العمل واعتيد صار ملكة عند صاحبه تدفعه اليه من غير إرادة مقصودة وكأنه يأتيه بطبعه من غير باعث

والرغبة حالة تابعة تدفع الشخص إلى الشروع فى تحقيق أمر يسره تحقيقه فهى العمل التمهيدى الذى يسبق الإرادة ولذلك كانت الإرادة ناشئة عن الرغبة

وتحقق الإرادة متوقف على اعتقاد المرء امكان حصوله على الشئ المرغوب فيه

والرهبة شعور الشخص من تلقاء نفسه بوجوب خضوعه للعرف والقانون

ومن أنفع أعمال المدرس لتكوين العادات الحسنة أن يربى فى الأطفال فضيلة الشعور بالواجب فاذا تربت فيهم هذه الفضيلة اعتادوا ألاّ يعملوا إلا ما ينبغى وصارت الرغبة صالحة على الدوام وموافقة للعرف والقانون فيصبح الباعث على كل عمل صالحاً وبذلك تربى الارادة التربية الصالحة وتتبعها الفضيلة

قال الامام الغزالى : « ان الأخلاق الحسنة تارة تكون بالطبع والفطرة (على حسب المزاج) وتارة تكون باعتياد الأفعال الجميلة وتارة بمشاهدة أرباب الأفعال الحميدة ومصاحبتهم وهم قرناء الخير وإخوان الصلاح إذ الطبع يسرق من الطبع الشر والخير جميعاً فمن تظاهرت فى حقه الجهات الثلاث حتى صار ذا فضيلة طبعاً واعتياداً وتعلماً فهو فى غاية الفضيلة »

ولتربية فضيلة الشعور بالواجب أو العاطفة الأدبية فى التلاميذ يجب أن يكون المدرس مثالا لهم فيظهر الشفقة

لسيء الحظ والانصاف للضعيف والصدق للجميع ، ظهاراً يبعث فى نفوسهم حب محاكاته فى العمل بها ويجب عليه أن يفهمهم أن منزلة التحلى بالأخلاق الفاضلة لا تقل عن منزلة تحصيل العلم . والفرص كثيرة عند المدرس لتربية العاطفة الأدبية فى الأطفال فاذا كان فى المكتب عودهم أن يخاطبوه بالوقر اللازم له وبالعبارات التى تناسب مقام الرئسة وبالهيبة التى تميز الرئيس من المرءوس وان كان فى فناء المدرسة واختلط بهم وقت اللعب عمد إلى تنظيم أقوالهم وأفعالهم بعضهم مع بعض فاذا هفا أحدهم مع آخر ولم يعتذر له كلفه المدرس الاعتذار وان كانت لأحدهم الغلبة على زميله جامله وإذا كان مغلوباً حكم على نفسه فبمثل هذه الأفعال تتربى فيهم رقة الشعور وحسن الذوق والمجاملة ومجموع هذه هو الأدب الذى هو العلامة الظاهرة الدالة على الرقة الروحانية الباطنة فمعنى أدب الشخص مطابقة أفعاله وأقواله لكل الأمور المتفق على صلاحها مراعاة للآخرين وقد قيل : مثل الأدب للمجتمع كمثل الزيت للآلات

وتأتى ملكة الاجتهاد فى الطفل بالمثابرة على العمل

المنظم لا على العمل مطلقاً فاذا قُسم الوقت المدرسى بين العمل والراحة وكان جدول الأوقات منظماً وكانت الدروس فيه مرتبة حسبما تستلزمه أصول علم التربية تعوّد الطفل العمل إجابة لداعى حبه للحركة بطبعه وليس وعظ المدرس للأطفال بمجدٍ فى بيان فوائد الاجتهاد وانما المجدى أن ينتهز المدرس كل فرصة يأتيه بها النظام المدرسى ، والفرص التى يأتى بها كثيرة فلا حاجة للمدرس أن يخلق مناسبات لايجادها فما يأتى منها بمقتضى الحال كافٍ ليشغل كلاًّ من المدرس والتلميذ

واذا اعتاد التلميذ مثلاً ألاّ يجلس فى المكتب إلا فى المكان المخصص له وألا يلعب فى فناء المدرسة إلا فى دوره نشأ على احترام حق الغير واذا تعوّد التدقيق فى أقواله مقت المبالغة واذا اعتاد أن يستعمل وقته فى أشرف المقاصد نشأ على الاستقامة وهذه كلها يتبعها حب فضيلة الصدق بلا ريب

وليس تحصيل المعلومات هو الذى يكوّن الأخلاق كما يظن الكثيرون وانما المعلومات تكوّن علماً تصدر عنه

الارادة وهـذه يسبقها نوع من البصيرة يشوبه ميل هو الباعث لتلك الارادة ولهذا كان الغرض الذى يرمى اليـه التعليم التهذيبي إيجاد بصيرة تميل بالارادة الى عمل ما ينبغى والبصيرة هى قوة العلم التى قال فيها الامام الغزالى : « حسنها وصلاحها فى أن تصـير بحيث يسهل عليها درك الفرق بين الصدق والكذب فى الأقوال وبين الحق والباطل فى الاعتقادات وبين الجميـل والقبيح فى الأفعال » ويجب أن يدرك الطفل بقوة علمه ما لأعماله من القيمة الأدبية وما تستوجبه من الثناء عليه فاذا ولّدت المعلومات فى الطفل قوة علم تميل بالارادة الى ما ينبغى أتت بالغرض المقصود منها ومع ذلك ليس هـذا هو الغرض المقصود من التربية لأن التربية إذا وقفت عند هـذا الحد فى شخص كان ذلك الشخص حقاً متعلماً يعرف بقوة علمه الخير ويرغب فى عمله ويعرف الشر ويمقته ولـكن ربما لا يكون بين بصـيرته وارادته توافق تام إذ أن خضوع الارادة لقوة العـلم أمر شاق يستلزم قمع الشهوات أوّلاً

قال الامام الغزالى : « أن حسن الخُلق يرجع الى

اعتدال قوة العقل وكمال الحكمة والى اعتدال قوة الغضب والشهوة وكونها للعقل مطيعة »

فمثل هذا الشخص تتقلب أعماله تبعاً للظروف وتبقى ارادته على الدوام متزعزعة هى فى واد وقوة العلم فى واد ، فلا يعرف له مبدأ ولا يصح أن يوثق بأخلاقه مهما كان علمه غزيراً وهذا يثبت ماأسلفنا من أن تحصيل المعلومات وحده لا يكفى لتكوين الأخلاق قال صلى الله عليه وسلم : « من ازداد علماً ولم يزدد هدى لم يزدد من الله إلا بعداً »

وقال الحسن رضى الله عنه : « لا تكن ممن يجمع علم العلماء وطرائف الحكماء ويجرى فى العمل مجرى السفهاء » .

وتربية الأخلاق فى التلاميذ بتكوين العادات الحسنة عندهم بالاستفادة من النظام المدرسى تستلزم من المدرسين جهداً يستطيعون بذله ولا يخلون به متى اعتقدوا أن النفس لا تكمل ولا تجمل إلا بالعلم وبالتربية الخُلقية

قال الامام الغزالى : « وكما أن البدن فى الابتداء لا يخلق كاملاً وانما يكمل ويقوى بالنشوء والتربية بالغذاء كذلك النفس تخلق ناقصة قابلة للكمال وانما تكمل بالتربية وتهذيب

الأخلاق والتغذية بالعلم »

وبغير هـذا الطريق ينعكس الحال ويعود إهمال أمر النظام على التلاميذ بالضرر والخسران كما قال الامام الغزالى :
« إن الصبي مهما أهمـل فى ابتداء نشوئه خرج فى الأغلب ردئ الأخلاق كذاباً حسوداً سروقاً نمـاماً لحوحاً ذا فضول وضحك وكياد ومجانة وانمـا يحفظ عن جميع ذلك بحسن التأديب »

فقوة العلم وان كانت أساساً للأخلاق الفاضلة لاتكفى وحدها لتكوينها لأن قوة العلم تعمل إلى حد ان يصل المرء إلى تمييز الخبيث من الطيب ولـكن يعوزها ما ينظم قوة الغضب والشهوة كما أسلفنا والذى ينظم هذه القوة فضيلة الشعور بالواجب أو العاطفة الأدبية التى تبعث فى صاحبها سروراً من عمل الخير وألماً من عمل الشر فاذا تربت هذه الفضيلة فى شخص اتحدت مع قوة العلم وانضمت لهما الارادة وأصبح المرء مهذب الأخلاق

ولاستئصال العادات الرديئة يجب على المدرس أن يكون فى غاية اليقظة فلا يصح أن يتوانى مثلا فى علاج

الكذب بمجرد ظهور تلك الرذيلة عند التلميذ وخير علاج له البحث عن الباعث حتى يأتى العلاج بفائدة وينشأ الكذب عند الأطفال من حب الكسب أو حب الانتصار أو من الخوف

وليعلم المدرّس أن التراخى فى النظام وإهمال تصحيح الواجبات والملاحظة غير المدققة للتلاميذ أثناء أعمالهم ، وعلى الخصوص التمارين الكتابية وكذلك الشدة المتناهية على الأطفال مما يسهل عليهم ارتكاب الغش وهو أشد ضرراً من الكذب وليحذر المدرّس إساءة الظن بالتلاميذ لأنها وان كانت تجعلهم أشد حرصاً تذهب بهم من جهة أخرى الى التفنن فى الرذيلة فلذلك ينبغى للمدرّس ألا يتهم تلميذاً بتهمة الكذب

هذا ولما كان التلميذ بطبعه ميالاً الى المغالاة ونتيجة ذلك الإضرار بفضيلة الصدق وجب على المدرّس أن يقابل كل مغالاة بالسكوت الدال على احتقارها مع اجتهاده فى تنظيم القوة المتخيلة عند الأطفال . وإلا فاذا أطلق لها العنان كانت النتيجة المغالاة فى العبارات فتتحوّل كذباً ودروس

الأشياء خير مساعد على إيقاف القوة المتخيلة عند حد معين لأنها تستلزم وصفاً مدققاً فلا تجد المغالاة فيها مجالاً

ويقوى الغضب فى الأطفال من معاملة الظلم ومن الإيذاء ومن الألم الجسمانى ومن الشدة المتناهية فى النظام فاذا تجنب المدرّس ذلك امتنع الغضب إلى حد ما وهو من أقوى الشهوات الغريزية عند الطفل

وينشأ العناد عند التلاميذ من سوء معاملة رؤسائهم لهم ومن الخشونة ومن مداومة إظهاره عيوبهم والتشهير بسيئاتهم والسخرية منهم فاذا تجنب الرؤساء ذلك امتنع العناد وتربّت فى التلاميذ عادة الطاعة

والجبن ، وتلازمه الدناءة ، نتيجة من نتائج الخوف الذى ينشأ من إلقاء الرعب فى قلوب الأطفال بحبسهم فى أماكن مظلمة ومن التناهى فى العقاب ومن التهديد الشديد ، ومن ثورة الغضب الزائد من جانب الرئيس ومن أخبار العفاريت . ومن أسبابه أيضاً الجهل لأن الجبن يجد فى القلوب الضعيفة بيئة مناسبة لنمائه وقد ينشأ من ضعف الصحة . ومن نتائجه إماتة الذهن لأنها لا تنشأ إلا من

اليأس من الخير وتوقع الشر

ومن نتائج الجبن أيضاً الكذب خوفاً من انبساط الأيدى على الطفل بالعقوبة وقد وصف بعضهم الكذب بأنه غطاء بخس لمداراة الخطأ

وطاعة الاسترقاق كما قدمنا تربى التلميذ على النفاق وذل النفس فاذامنعت هذه الطاعة وأخذ الطفل بالطاعة الحقيقية نشأ على احترام نفسه واحترام غيره

وينشأ الكسل إما من ضعف الصحة وكثرة العمل وإما من جهل المدرس بطبع الطفل فلا يستفيد من نشاطه الطبعى وينشأ أيضاً من كسل المدرس أو من عدم اكتراثه بأعماله فلا يعطى التلاميذ من العمل مايشغلهم فتتربى فيهم عادة الكسل وإذا اعتاد التلميذ أن يرى فى المدرسة كل شئ نظيفاً وإذا طولب هو على الدوام بالنظافة فى جسده وملبسه وعمله اعتادها وكانت نتيجتها أنها توجد فى نفسه احتراماً لشخصه وتحسن ذوقه وتزيد فى راحته على أنها لازمة للصحة . والمؤثرات البيتية تساعد على نماء عادة النظافة ويتحتم على المدرس إذا لاحظ على تلميذ إهمالاً فى

المحافظة على نظافة جسمه أو ملبسه ألاّ يتوانى فى حمله على النظافة لما فى اعتياد الوسخ من الخطر فقد قال هربرت سپنسر (الوسخ يصحبه فى العادة ميل الى الإجرام)

ومما تقدّم يرى المدرس ما لأعماله صغيرها وكبيرها من النتائج فى أخلاق التلاميذ فيتعين عليه حينئذٍ ألاّ يأتى عملا حتى يزنه ويقدر نتيجته من خير وشر

وليست دروس التهذيب فى المدارس كما يظن بعضهم كفيلة بتكوين الأخلاق الفاضلة ولكنها تنير البصيرة فتساعد فقط على إصلاح ما فسد من العادات لأنها مجرد وعظ نظرى خال من مباشرة الأعمال الفعلية اللازمة لتكوين الأخلاق .

ولا تتكوّن العادات البدنية الحسنة فى التلاميذ إلا إذا عنيت مدارسهم بتعليمهم الرياضة البدنية تعليماً صحيحاً عامّاً لا يقتصر على بعض التلاميذ وبشرط أن يعم نفعها جميع أجزاء الجسم فيخرجون من المدرسة وقد اعتادوا عادات حسنة كالصلاة والصوم والسعى إلى المساجد وكمحاكاة محاسن الأشياء كالخط الحسن والرسم الحسن وكتمثيل الصوت

الحسن وكالجلوس مع حفظ أعلى الجسم بدون انحناء ، وكالوقوف مستقيماً وكالسير ممتدلاً مع المحافظة على استقامة الأقدام بحيث يكون مشطاهما وقت المشى مائلين إلى الداخل

والعادات البدنية ظاهرة الأثر فى أصحاب الحرف كالنقاش والرسام بما يظهرونه من السرعة العجيبة فى رسم ما لم يعتادوا رسمه على أن معظم أعمالنا اليومية ليست إلا مجموع عادات تعمل من غير تفكير

وتتربى العادة العقلية فى التلاميذ بالتحفيظ وبكثرة البحث والتنقيب حتى يحصلوا على ملكات فيما يحفظون أو فيما ينقبون ويبحثون وهذه الملكات هى العادات العقلية ، فكل الأجوبة التى يجيب بها التلميذ من محفوظاته مثل جدول الضرب والأشعار التى يرددها من غير تدبر هى من هذا القبيل

فمما تقدم يتضح أن العادات نتيجة مجهودات وهى كسبية ولا تتكون إلا بالمران ولا شك أن لتكوين العادات فى الطفل فى الصغر أثرا فعالا يظهر جلياً فى سنيه الأخيرة بالمدرسة أو بعد خروجه منها ويكون ظهوره أوضح فى كبح جماح الشهوات وضبط النفس

وتظهر في الطفل قبل أن تتكون فيه عادات مواهب طبيعية أو قوى فطرية تصدر عنها أفعال قهرية لأغراض معينة. تلك المواهب الطبيعية أو القوى الفطرية هي الغرائز التي تقوم بتدبير شئون الجسم في طوره الأول من الحياة والتي يجب على المربي دراستها للاستعانة بها على القيام بعمله في التربية على الوجه الأكمل

وفي الانسان غرائز نكتفي بتعداد بعضها تاركين الشرح المدرس مثل غرائز حب النفس والمحاكاة والاستطلاع والمقاتلة والمبارزة والفخر والغضب والخوف والادخار

والغرائز في الحيوان أظهر أثراً منها في الانسان فترى العنكبوت ينسج نسيجه لصيد الذباب بالغريزة من غير تعليم وكذلك ترى العصفور يبني عشه من غير أن يتلقى درساً في ذلك ونشاهد دودة القز تصنع الحرير بإتقان لا يضارعه إتقان ولا يدنو منه عمل صانع

هذا ولا يخفى نفع الرياضة البدنية لكل أجزاء الجسم بحيث تأتي تلك الرياضة بالخدمات المقصودة لها منها إذا نظمت

أولا — التمرينات النظامية التي تعنى بها مدارس الحكومة

الآن مثل المشى جماعات وتكوين أشكال مختلفة تارة بالسير وطوراً بثنى الأطراف وبجمعها وتفريقها وكذلك بثنى الجذع والرأس فى اتجاهات مختلفة

وثانياً — التمارين الآلية وهى التى يحتاج التلاميذ فى تأديتها إلى آلات وأدوات مثل أدوات النط والوثب ومثل العقلة الأفقية الثابتة لرفع الجسم ودورانه وآلات اللعب ككرة القدم وكالصولجة والكرات الصغيرة التى تضرب بها ومعظم هذه الآلات والأدوات مستعملة فى مدارس الحكومة الابتدائية والثانوية والعالية حيث يستعملها التلاميذ والطلبة بإرشاد معلمين مخصصين لذلك وتحت إشرافهم

وهناك نوع آخر من الرياضة البدنية لا يقل شأناً عما تقدم إن لم يكن خيراً منه ولكن المدارس لا تستطيع تعليمه فيها لتلاميذها مثل ركوب الخيل واستعمال المجاذيف والمشى على الأقدام زمناً معيناً كل يوم

ولا يخفى أن للرياضة البدنية فوائد قد لا تخطر ببال الكثيرين وعلى الخصوص أولئك الذين يعتقدون أن فى تعليمها ضياعاً لوقت الأطفال وتهييئاً للفرص لعبثهم بالنظام

فمن فوائدها العملية زيادة على ماسبق بيانه فى تكوين العادات البدنية انها تقوى الجسم وتمنحه سروراً وتبعث فيه قدرة على تحمل التأثيرات الجوية حتى يكون بعيداً عن الأمراض وتكسبه كذلك رشاقة فى القد وحسناً فى القوام وجمالاً فى الأعضاء وسرعة فى الحركة وميلاً إلى العمل والمداومة عليه وتبعث فى التلاميذ روح الجامعة والائتلاف ومن فوائده التهذيبية ضبط النفس وخضوع الانسان الى الحق واحترام ما لغيره من الحقوق وضبط القوة المتخيلة وتنظيم الارادة وتقويتها وهى تؤثر أيضاً فى انتظام الأحوال النفسية حيث يجد الانسان فى نفسه قدرة وسلطاناً على جسمه وشهواته فيلطف من طباعه وبالجملة تربى فى التلاميذ الهمم الصادقة والعزائم الماضية والشجاعة والحماسة وتبعث فيهم الشعور بالشرف مع السماحة والأدب وحسن المعاملة

وتعطى الألعاب الرياضية الناظر والمدرسين أحسن الفرص لتعرف طباع التلاميذ وأحوالهم إذا راقبوهم فى ألعابهم أثناء الفسح فيعالجون أمراضهم الخُلقية بتوجيههم إلى الاشتغال بالألعاب التى تربى فيهم ما ينقصهم من العادات

العقلية الحسنة أو الخلقية الحسنة وما يلطف من تأثير ما اعتادوه من قبيح العادات فى أخلاقهم

طريقة لنج فى التربية البدنية

إذا تقرر هذا علمنا ما للتربية البدنية من الأهمية العظمى فى التربية العامة ولها من الفوائد الجثمانية منافع أخرى غير التى سبق بيانها كتحسين حالة الدورة الدموية وكمنع العضلات من الانكماش مع تقويتها وبالجملة تحسين حالة الصحة العامة حتى يستطيع كل عضو أن يعمل عمله . ولها من الفوائد الأدبيـة زيادة على ما ذكر ما لا يخفى كتربية عادات الخضوع وحب النظام والنظافة وغير ذلك

ولا تأتى الحركات النظامية بالفائدة المقصودة منها على أن تكون أساساً للتربية البدنية عامة إلاّ إذا شملت كل أجزاء الجسم بطريقة تدريجية والقواعد الأساسية لطريقة لنج السويدية كفيلة بذلك وهى

(١) الأوامر التى تعطى أثناء الحركات النظامية
(٢) مبادئ التنفس

(٣) ثنى الجذع	(٧) تمارين البطن
(٤) ثنى الذراعين	(٨) دوران الجذع والوثب
(٥) تمارين التوازن	(٩) المشى والعدو واللعب
(٦) تمارين الكتفين	(١٠) التنفس

اصول فن التدريس

لا يختلف اثنان فى أن الأغراض العامة من إنشاء المدارس انما هى تعليم التلاميذ أشياء معينة بقصد جعلهم تدريجاً صالحين للقيام بأعمال معينة

والتربية الحقة فى عرف ديمورجان أن يلم الانسان بكل المعلومات الممكنة عن بعض الأشياء وأن يلم ببعض المعلومات عن كل الأشياء وهذا كما لا يخفى هو الواقع فعلا على وجه التقريب عند كل إنسان فى العالم هذا مع العلم بأننا قد لا نلم بكل المعلومات الممكنة عن بعض الأشياء كما يقرر فلاسفة الألمان ولكننا نعرف كل المعلومات ذات القيمة عنها وهذا بلا شك كاف لتحقيق معنى التربية الحقة فى عرف ديمورجان

وقد اتفق علماء التربية على أن يكون النوعان الرئيسان

للدرس هما دروس كسب المعلومات أو الحصول على الفوائد العلمية من المواد التي ندرسها . ودروس كسب المهارة أو الحصول على الفوائد التهذيبية التي تتغذى بها القوى العقلية وتنمو من وراء دراستها

ولهربرت سبنسر نظرية خاصة بموضوعات الدراسة بالمدارس وقيمتها منسوب بعضها إلى بعض وقد استنتجها من تجاريبه تطبيقاً على المبادئ العامة التي بني عليها نظام الكون وهو يعتبر أن لكل موضوع من الموضوعات وظيفتين الوظيفة الأولى هي القيمة العلمية لمادة في ذاتها والثانية هي القيمة التهذيبية التي تستفيد القوى العقلية من دراستها ويقول إن أول قانون من قوانين الطبيعة إنما هو الاقتصاد وأنها لذلك لا تسمح بضياع الوقت الذي يستلزمه البحث في النظرية التي تحتم علينا دراسة مجموعة من المواد بسبب مالها من القيمة الذاتية ومجموعة أخرى بسبب مالها من القيمة التهذيبية في إفادة العقل ويصر على اختيار الموضوعات التي تتوافر فيها الوظيفتان

ويقسم علماء التربية موضوعات الدراسة في المدارس

الأولية إلى ثلاثة أقسام (١) الموضوعات الأولية (٢) الموضوعات المدرسية أو المكتبية (٣) الموضوعات النوعية ويجعلون دراسة موضوعات النوعين الثانى والثالث اختيارية

أما موضوعات النوع الأول فاجبارية وهى الكتابة والقراءة والحساب (وأشغال الابرة للبنات والرسم للبنين فى الفرق المتقدمة) وينبغى ألاّ تشجع الدراسة بالمدارس الأولية فى غير هذه الموضوعات حتى يتعلمها التلاميذ ويتقنوها ، وفى كثير من أحسن المدارس فى بلاد الانكليز يُقضَى أكثر من نصف اليوم المدرسى فى تعليم هذه الموضوعات الثلاثة ويعلقون على اتقان تعليمها أهمية عظيمة لأنها أولا واسطة للحصول على المعلومات وثانياً لأنها ضرورية لتكون أساساً لمواد الدراسة الأرقى منها وثالثاً لأن فى دراستها فوائد تهذيبية للعقل ورابعاً لأنها تشمل عدداً من أهم الأشكال التى بها تخزن المعلومات

وهذه المواد الثلاث مع القرآن الكريم والدِّين هى المواد التى تعطى عليها الاعانة فى مدارسنا الأولية وفى مراجعة لائحة الاعانة فائدة عظيمة لطلبة مدارس المعلمين

للوقوف على هذا الموضوع

والموضوعات المدرسية هى لغة البلاد والجغرافية والعلوم الأولية أو دروس الأشياء والتاريخ وهذه لا يختار منها أكثر من مادتين مع العلم بأن دروس المقطعات ليست من الموضوعات المدرسية وبأن الجغرافية والتاريخ يدرسان فى شكل حكايات وأقاصيص يلذ للأطفال سماعها

وأما الموضوعات النوعية فكثيرة العدد ويُختار منها مادة أو مادتان ولا تدرس إلا بعد سن الحادية عشرة ، ومن هذه المواد الجبر والهندسة وإمساك الدفاتر والزراعة والتدبير المنزلى واللغة الأجنبية والطبيعة والكيمياء وعلم النبات وعلم وظائف الأعضاء أو علم الصحة بطريقة راقية

وهنالك قسم رابع خاص بالبنات ويشمل الطهى والغسل والكى ومن المعلوم أن السن المحددة للمدارس الأولية هى ثلاث عشرة سنة ولا بد أن يكون اختيار الموضوعات النوعية تابعاً لتلك السن بحيث لا يختار منها إلا المواد التى يمكن أن تقبلها عقول تلاميذ فى هذه السن وبحيث لا يسمح بدراستها إلا لمن حصل على معلومات حسنة فى القراءة

والكتابة والحساب وشيء من الانشاء وفوق ذلك على بعض المعلومات الأولية فى مادتين من الموضوعات المدرسية لتكون أساساً ثابتاً لتحسين حالته العلمية فى المستقبل كما أنه لا يصح أن يسمح للتلميذ بدراسة مواد الموضوعات النوعية إلا إذا اقتنع المدرسون بأن دراسة هذه المواد تبعث فيه رغبة للحصول على العلم والمثابرة على تحسين حالته العلمية

والغرض من هذا النظام فتح الباب للتلميذ الفقير حتى يتسنى له الانتظام فى سلك تلاميذ مدارس التعليم العالى وحتى لا يولد الذكاء ويدفن من غير أن تعطى صاحبه الفرصة الملائمة لاظهاره وقد جرت الحكومة منذ سنوات على طريقة قبول بعض الفقراء بالمدارس الثانوية والعالية عندنا بالمجان

والمواد الدراسية التى تدرس بمدارسنا الأولية المنتظمة وعلى الخصوص المدارس الأولية التى تديرها وزارة المعارف أو مجالس المديريات أو المصالح الأخرى مثل السكة الحديد لا تخرج عن المواد التى سبق ذكرها ولم يراع فى اختيارها ورسم مناهجها إزالة الأمية فقط بل قد روعى فيها ما يلزم أن يراعى فى تربية تلاميذ يخرجون من المدارس الأولية

وفيهم شئ من الذكاء مما اكتسبوه من المعلومات ينفعهم في الحياة الدنيا إذا هم اقتصروا على هذا القدر من التربية المدرسية وفي الوقت ذاته يصلح لأن يكون أساساً قوياً للمرحلة التالية من مراحل التربية إذا هم التحقوا بمدارس أولية راقية أو بمدارس صناعية وإذا تيح لهذه المدارس أن تحصل على مدرسين ممن يكون في استطاعتهم تدريس هذه المناهج على الطرق القويمة أتت بالعجيب من الفوائد للمتعلمين وللبلاد

والأمل عظيم في أن يزيد عدد المدرسين الأكفاء المتخرجين في مدارس المعلمين الأولية على آخر برنامج لها حتى يصبح التعليم الأولى على أيديهم ذا أثر ظاهر وعلى الخصوص في مدارس الاعانة الأولية اذا زاد عدد المدرسين زيادة تدعوهم إلى مباشرة أعمالهم في غير مدارس الحكومة بل في مدارس يفتحونها في بلادهم حتى تنتفع بهم

ولقبول التلاميذ في المدارس الأولية راجع ما جاء في ملحق ١ من لائحة الاعانة خاصاً بذلك

أما تقسيم التلاميذ إلى فصول فينبغي أن يراعى فيه

أن يكون كل التلاميذ التابعين لفصل واحد متساويين فى المعلومات أو متقاربين فيها حتى يتيسر تعليمهم تعليماً جمعيًا

وتقسيم التلاميذ إلى فصول من الأمور السهلة فى المدارس الكبيرة حيث يتقدمُ إليها عدد كبير يمكن أن يختار من بينهم مجموع يستفيد بالتعليم الجمعى أما فى المدارس الصغيرة فالأمر بالعكس إذ يضطر الرئيس إلى قبول تلاميذ مختلفى المدارك والمعلومات فى فصل واحد لقلة من يطلبون الالتحاق بها وبالتالى لقلة من يختار من بينهم ففى الحالة الأولى تتوافر كل مزايا التعليم الجمعى وتظهر مضاره ظهوراً واضحاً فى الحالة الثانية

ولا يخفى أن للتعليم الجمعى فوائد عظيمة منها اقتصاد وقت المعلم عند الايضاح أو عمل التجارب ومنها أنه يوجد التنافس بين التلاميذ فيحتفظ كلٌّ بمنزلته فى الفصل بنسبة إخوانه ومن هذه المنافسة يستفيد المدرس النجاح فى عمله

ومن مضاره أن يغتر المدرس بذكاء بعض التلاميذ وسرعة إدراكهم فيهمل البطيئين وبذلك تنكسر قلوبهم فييأسون من النجاح هذا وقد يخشى أن تكون السهولة

التى يلقاها المدرس فى التعليم الجمعى مغرية له على تحويل تدريسه إلى محاضرات أو دروس تلقينية

وليست صعوبة تقسيم التلاميذ إلى فصول فى المدارس الصغيرة قاصرة على قلة العدد الذى يختار من بينهم مجموع يستفيد من التعليم الجمعى ولكن الذى يزيده صعوبة انما هو مواد الدراسة التى يبنى عليها التقسيم فقلّ أن يوجد من التلاميذ العدد الكافى لتكوين مجموع يصلح أن يكون فصلاً وتتساوى معلومات أفراده فى عدة مواد ولذلك يحسن أن تتخذ مادة من المواد أساساً يبنى عليها التقسيم وقد تكون المطالعة أمثلها ويحسن أن يكون معها الحساب . فاذا رتبت الفصول شرع فى عمل جداول الأوقات

﴿ جدول أوقات الدروس ﴾

جدول أوقات الدروس هو ملخص عمل المدرسة فى الأسبوع ومن فوائده سير الدراسة بنظام تابعةً لقانون الصحة وأن التلاميذ باتباعه ينشئون وقد اعتادوا تقسيم زمنهم والحرص عليه ومن فوائده كذلك أن كل مادة من المواد

تعطى نصيبها من الوقت بنسبة أهميتها بين مواد الدراسة الأخرى

هذا وينبغي أن نلاحظ في عمل جداول أوقات الدروس أمور شتى منها

(١) توزيع الزمن الدراسي على المواد بحسب أهميتها وبحسب سن التلاميذ

(٢) طول زمن الدرس أو قصره بحسب نوعه وصعوبته ، ويحسن أن يكون زمن دروس الصباح أطول منه في دروس بعد الظهر ويحسن كذلك أن يتراوح طول الدرس في مدارس روضة الأطفال بين عشرين وثلاثين دقيقة

(٣) ترتيب الدروس العقلية في أول النهار والعملية المحضة في آخره مثل قواعد الحساب والحساب العقلي ودروس العلوم الأولية أو الأشياء تكون في الصباح ومثل الخط والرسم والاملاء والاستظهار تكون بعد الظهر

(٤) ترتيب الدروس بكل اعتناء حتى لا يتوالى درسان صعبان

(٥) مراعاة اختلاف أوضاع الجسم في الحصص المتوالية

(٦) موافقة الجدول لحالة المدرسة من جهة الزمن والمكان

(٧) بساطة تركيب الجدول حتى لا يحتاج الى عناء في البحث

(٨) ترتيب دروس الناظر في غير الاوقات التي تستدعي أعمالا ادارية وقتية كحصر عدد الغائبين وكالاستعلام كتابة عن سبب غيابهم، وكالكتابة للأهلين وكالتفتيش على أعمال الخدم وغير ذلك

وتتبع المدارس الأولية جدول أوقات دروس واحداً لجميع مدارس الوزارة ومدارس الاعانة للبنين وآخر للبنات فى كل أنحاء القطر حتى لا تكون هناك صعوبة على رؤساء تلك المدارس اذا قاموا هم بعمل الجداول فى توزيع الحصص المخصصة للمواد المختلفة ولم تحظر الوزارة مع ذلك على رؤساء المدارس أن يتبعوا جدولا خصا إذا اقتضت الأحوال التغيير بشرط أن يخطروها بذلك

وقد تدعو الحالة فى أحيان غير قليلة الى تغيير الجدول تغييراً يلائم الظروف التى تحيط بالمدرسة فقد يكون بالمدرسة أربع فرق وليس بها سوى الرئيس وفى هذه الحالة ينبغى أن يغير الجدول بحيث يستطيع ذلك الرئيس أن يجعل تلاميذ كل فرقة يستفيدون بأكبر جزء من وقتهم على قدر الامكان فبدلا من أن تكون الحصة حصة إملاء للجميع فلا يستطيع أن يشتغل مع الكل فى آن واحد من غير أن تكون طريقة العمل داعية الى السخرية وعدم النظام فضلا عن ضياع الوقت يصح أن يكون للسنة الرابعة مثلا درس فى الجغرافيا وللثالثة درس فى الاملاء وللثانية فى المطالعة وللأولى

فى الحساب، وعند ابتداء الحصة يكتب لتلاميذ السنة الأولى على السبورة شيئاً ينقلونه على ألواحهم خاصاً بكتابة الأعداد أو الجمع أو غير ذلك وفى السنة الثانية يطلب منهم كتابة الكلمات الصعبة فى الدرس المقررة قراءته وفى السنة الرابعة يطلب من التلاميذ رسم الجزء الذى يشمل درسهم من خريطة الحائط ويبتدئ بإملاء قطعة الاملاء على تلاميذ السنة الثالثة فاذا ما انتهى منها كتب الكلمات الصعبة على السبورة وأمر التلاميذ بتغيير الكراسات لتصحيح الاملاء بطريقة التبادل واشتغل هو بدرس المطالعة مع السنة الثانية فاذا ما انتهى من تفسيره واطمأن على صحة نطق الألفاظ والعبارات فيه أمر التلاميذ بكتابة معانى بعض العبارات أو بعض الألفاظ على ألواحهم واختار تلميذاً متقدماً من تلاميذ السنة الثالثة الذين انتهوا من تصحيح الاملاء ولم يكن مشتغلا بتكرار كتابة الكلمات التى أخطأ فى كتابتها فى كراسته لمراقبة تلاميذ السنة الأولى وتصحيح ألواحهم، واشتغل هو مع تلاميذ السنة الرابعة فى درس الجغرافيا حتى قبيل انتهاء الحصة بنحو الخمس دقائق فيمر على تلاميذ السنة

الثانية مروراً سريعاً لسؤالهم سؤالين أو ثلاثة فيما طولبوا بعمله ثم يأمر بجمع كراسات الاملاء من السنة الثالثة لتصحيحها خارج الدرس

وعلى رئيس المدرسة فى هذه الأحوال أن ينوع فى العمل ما استطاع بحيث تأخذ كل فرقة من فرق المدرسة فى النهاية نصيبها من وقته وعنايته على أنه قلّ أن توجد مدرسة فيها كل هذه الصعوبات أو بعبارة أخرى قلّ أن توجد مدرسة مركبة من أربع فرق فى حجرة واحدة وليس فيها سوى الرئيس

وفى مصر كما فى غيرها من البلاد مدارس كثيرة جداً من مدارس الاعانة كل تلاميذها فى حجرة واحدة ولكن قلّ أن توجد بها أربع فرق فاذا وجد فيها أكثر من اثنتين كان للرئيس مساعد وفى هذه الحالة ينبغى أن ترتب الدروس بحيث لا يهوش أحدهما على الآخر فى تدريسه

أما اذا تعددت الحجرات وجب أن يكون بالمدرسة من الموظفين عدد لا يقل عن عدد الحجرات فاذا اتفق وغاب أحد المدرسين وجب أن يُختار من أذكياء التلاميذ

بالفرق المتقدمة تلميذ يقوم بحفظ النظام وبالتدريس فى حجرة التلاميذ الصغار بشرط مراقبة الرئيس له من آن الى آن وبشرط أن يعوضه الرئيس أو مدرس فرقته ما يفوته من الدروس الجديدة حتى لا يكون هذا سبباً فى تأخره أما اذا كانت حجرات المدرسة أصغر من أن تسع الأعداد المقيدة بالفرق المختلفة وجب أن تقسم الفرقة التى لا يمكن وضع تلاميذها فى حجرة واحدة الى قسمين ولكن هذا يستلزم مدرساً آخر قد لا تسمح مالية المدرسة بتعيينه وفى هذه الحالة يحسن أن يقوم الرئيس بمباشرة الحجرتين ولكى يأتى ذلك بأكبر فائدة ممكنة وجب أن يجمع القسمين وقت الايضاح الشفوى وأن يفصلهما وقت الاعمال التحريرية ، واذا كانت الفرقة من الفرق المتأخرة وجب أن تقسم التلاميذ على حسب معلوماتهم الى قسمين يتولى المدرس القسم المتقدم ويعهد الى تلميذ من الفرق المتقدمة ملاحظة القسم الثانى فى أحيان لحفظ النظام تحت مباشرة المدرس بحيث لا يحرم التلميذ من دروسه المهمة

هذا وينبغى أن تدرج بجدول أوقات الدروس واجبات

كل مدرس من مدرسى المدرسة فتوزع عليهم أعمال الرياضة البدنية وأعمال الضبط والنظام والألعاب أثناء الفسح (راجع الألعاب من صفحة ٥٠) وحركة صندوق التوفير والعمل فى دفاتر الغياب والتأخر وملاحظة المعاقبين وعلى الناظر أو الرئيس مراعاة العدل فى توزيعها ومراعاة مصلحة التلاميذ ومصلحة المدرسة فى الوقت ذاته ولكل من هذه الواجبات تفاصيل يتلقاها المدرس من رئيسه وللمدرسين واجبات أخرى لا محل لذكرها فى جدول أوقات الدروس إذ أنها من الأعمال التى لا تنفصل عن واجباتهم الفنية مثل اعداد دروسهم فى الدفاتر المعدة لذلك ومثل استعمال دفاتر المكتب وتصحيح الكراسات ومثل المحافظة على الترتيب والنظام والنظافة فى كل حين مع العلم أن على المدرس فى مكتبه من التبعة ما على الناظر أو الرئيس فى مدرسته

أما الدفاتر التى يجب على الناظر أو الرئيس أن يشتغل بها بنفسه فدفاتر القيد ودفاتر المصروفات المدرسية لأن مسؤلية كل خطأ فيها لا تقع إلا عليه

هذا وينبغى أن يكون العمل فى هذه الدفاتر كلها مبنيًّا

على الصدق . ولا يصح أن يكتب فيها شيء إلاّ بعد تحرى صحته . وكل تغيير فيها أو كشط أو اعلام يعد عيباً بل إهمالا ولا يطلب من مدارس الاعانة على حسب اللائحة الخاصة بها سوى دفتر القيد ودفتر الحضور والتأخر

وفى قانون نظام المدارس فصلت وزارة المعارف تفصيلا وافياً الواجبات الادارية على النظار والضباط والمدرسين ، ومن « مجموعة الارشادات » التى طبعتها الوزارة سنة ١٩١٨ ووزعتها على القائمين بالتعليم بالمدارس الأولية ومدارس المعلمين والمعلمات الأولية مايسد كل حاجة فى هذا الموضوع فلتراجع

وفى اللائحة من الارشاد للمعلمين وللرؤساء من حيث الادارة والنظام وفهارس التعليم وجداول الأوقات ما لو أخذ به أصحاب تلك المدارس لأصابوا من النجاح قسطاً لا يستهان به ولكن مقدار الاعانة لا يرغبهم فى الاخلاص فى عملهم لاحراز النجاح نظراً لقلته واللائحة خلو من أى عقاب لمن يخالف نصوصها وحرمان المدرسة من كل الاعانة قل أن يؤثر فى الرئيس أو المعلمين تأثيراً رادعاً

﴿ الدرس والتعليم ﴾

التعليم والتعلم لفظان متميزان في اللغة العربية فالأول خاص بالمعلم والثاني بالمتعلم فهذا يتعلم وذاك يعلم ولكن ليس كل من يلقي دروساً يعلم ولا كل من يسمعها يتعلم ففي صناعة التدريس لا يقال ان المدرس يعلم إلا إذا كان التلميذ يتعلم حقيقة والتلميذ لا يتعلم حقيقة إلا إذا كان المدرس يعلم متبعاً أصول التدريس أو التعليم

وليست قيمة التدريس في أن يتكلم المدرس مع التلاميذ أو يلقي عليهم محاضرة أو يسألهم أسئلة أو يوضح لهم غامضاً مهما بلغت درجة النشاط الذي يبذله في ذلك، ولكن قيمته في مقدار ما يتعلمه التلميذ فهو المقياس المضبوط لعمل المدرس إذ من الثابت أن كل قوة تقاس بنتائجها وليس عمل المدرس إلا قوة من القوى تقاس كذلك بنتائجها عند التلميذ والتدريس لا يكون تدريساً حقيقياً إلا إذا نجم عنه تشغيل لفكر التلميذ يمكنه من تحصيل أعظم مقدار ممكن من العلم بشرط أن يكون التشغيل ذا أثر وبشرط أن يكون الغرض من كل درس معيناً وليعلم المدرس أن قوة الفكر تكون

دائما تابعة لهذا التشغيل كما أنه كلما زاد النشاط الجسمى زادت قوة الفكر ولذلك يجب على المدرس أن يوجد لتلاميذه عملا يعملونه فى المكتب حتى يستمر فيهم النشاط العقلى وألا يكتفى بالقاء الدرس وهم خامدون أمامه على فرض أنهم ملتفتون ومتيقظون لكل ما يلقى عليهم ، فكثيراً ما نعتقد عند سماع محاضرة أننا نفهمها تماماً ونعيها ولكننا إذا شرعنا فى كتابة ما اعتقدنا فهمه منها تبين لنا عجزنا واذا كان هذا حال الكبار فمن باب أولى يكون حال الصغار كذلك . وليعلم المدرس أيضاً أنه مهما طال الوقت الذى يقضيه التلميذ فى التغلب على الصعوبات التى تعترضه فهو ليس بضائع حتى ولو لم يتغلب عليها

وينبغى للمدرس ألا يستعمل ذكاءه ومهارته الفنية فى توضيح الدرس للتلاميذ توضيحاً يمنع اعتراض الصعوبات لهم فليس فى ذلك تشغيل لفكر التلاميذ وحينئذ لا يعتبر عمله تدريساً لأنه متى ذللت الصعوبات للتلميذ قل تعلمه تعلماً صحيحاً وصار أسير بحث غيره معتمداً على مجهودات الآخرين

وبناء على هذا يجب على المدرس ألا يوضح صعوبات للتلاميذ إلا إذا عرضها عليهم ليذللوها بأنفسهم فاذا أخفقوا أسرع هو فى تذليلها تذليلا يجعل فى طاقتهم التغلب عليها حتى يقدروها قدرها ويتعودوا التفكير

وتظهر مهارة المدرس فى قدرته على جعل كل صعوبة ذللت سلماً لتذليل صعوبات أخرى أكبر منها . وتظهر أيضاً فى عرض كل الصعوبات على الأطفال بطريقة لاتوجد عندهم اليأس بل بالعكس تبعث فيهم الأمل فى حب البحث وفى الاستطلاع

ويستلزم البحث فى التدريس البحث فى عدة أمور وهى:

(١) المدرس

(٢) ما يدرّسه (المادة)

(٣) كيف يدرّسه (الطريقة)

(٤) الوسائط التى يستعملها لايضاح درسه (وسائل الايضاح)

(٥) التلاميذ الذين يدرّس لهم (الفصل)

١ — المدرس

لا يصح أن يعهد إلى المدرس أن يربى أطفالا إلا إذا كان متصفاً بأوصاف تجعله صالحاً للقيام بأعباء وظيفته قياماً يجنى من ورائه المتعلمون أحسن الفوائد التى تساعد على تربيتهم تربية حقة ومن هذه الصفات ما هو عقلى ومنها ما هو خلقى ومنها ما هو جسدى

الأوصاف العقليـة — يجب أن يكون للمدرس فى المدارس الابتدائية إلمام بكل الموضوعات المقررة دراستها فيها وعليه أن يُعدّ دروسه إعداداً جيداً من مصادر يوثق بها كى تكون المعلومات صحيحة ومفيدة

وإذا أراد أن يكون ناجحاً وجب عليه ألاّ ينقطع عن التحصيل وأن يداوم على تجديد معلوماته حتى تكون كالنهر الجارى ففى ذلك فائدة له وهى توسيع مداركه باكتساب المعارف وفائدة لتلاميـذه وهى مواساتهم وثمت الدرس فتتوثق الرابطة وتزول الوحشة بينـه وبينهم وذلك يقضى بألاّ يتكلف المدرس فى عباراته تكلفاً يثقل على أفهام المتعلمين

بل يتنزل فى كلامه إلى حد أن يكون فى استطاعتهم تتبعه

ولكى يخلص من الادعاء الذى كثيراً ما تميل اليه نفوس المدرسين فى المبدأ يجب عليه أن يصاحب أهل الفضل والعقل ويحتك بهم

وعليه فى النهاية ألا يقف عند حد فى طرق تدريسه وفى معلوماته وذلك لا يكون إلا بالدرس المستمر ودوام الملاحظة

الأوصاف الخلقية — يجب على المدرس أن يكون بعيداً عن كل نقص لأن الناس لا يلاحظون على انسان أكثر مما يلاحظون عليه كما أن التلاميذ لا يداومون على محاكاة شخص أكثر مما يداومون على محاكاته فليحكم إذن شهواته وعواطفه حتى يكون مثالاً حسناً لتلاميذه فى كل آن. قال الامام الغزالى فى كلامه عن وظائف المرشد المعلم: (ومهما اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً فليحفظ آدابه ووظائفه)

هذا وليعلم المدرس أن الطفل الذى يضطر أن يرى وجه رجل عبوس قاسى القلب غليظ المعاملة سريع الغضب

أسير شهواته وأن يسمع صوته ست ساعات فى النهار انما يكون فى دار شقاء ورذيلة لا فى مدرسة للتربية

والبشاشة خير ما يتحلى به المدرس والجمع بينها وبين التعليم من أكبر دواعى التعلم حتى لا يتطرق الى ذهن التلاميذ الاعتقاد بأن التعليم والغلظة فى الأخلاق متلازمان

وليس الحنو على التلاميذ والاشتراك معهم فى عواطفهم بأقل أهمية من البشاشة فالحنو سريع الانتقال كما أنه سريع الثمر يكسب المدرس حب التلاميذ والأهالى ويجعل المدرسة للأولاد دار سعادة . قال الامام الغزالى فى كلامه عن وظائف المرشد المعلم : (الوظيفة الأولى الشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه . قال رسول الله صلى الله عليه وسلم « إنما أنا لكم مثل الوالد لولده »)

ولا حاجة بنا إلى تذكير المدرس بأهمية تكوين العادات الصالحة عند التلاميذ ولا سبيل الى ذلك إلا اذا تحلى هو بها وداوم على مطالبة الأطفال بها

الأوصاف الجسدية — يجب أن يكون المدرس ممن لهم المام وولع بالألعاب والرياضة البدنية فبها يحفظ صحته ان لم

يقوّمها وزيادة على ذلك يستطيع أن يشارك التلاميذ فى ألعابهم وهذا يمكنه من دراسة أمزجتهم وإصلاح ما فسد من أخلاقهم قولا وفعلاً كما سبق بيانه

وينبغى فوق ذلك أن يكون حاد النظر سريع السمع حتى لا يفلت شيء مما يحصل فى المكتب من علمه . وينبغى أيضاً ألا يكون صوته ثقيلاً على الأسماع بل يلزم أن يكون رقيقاً يُشعر مع ذلك بالسلطان والنفوذ متوسط الارتفاع لا يستعمله إلا قليلا فى حفظ النظام فان ضوضاء المدرّس مجلبة للضوضاء بين التلاميذ . هذا ويجب أن يكون عمله على الدوام مقترناً بالنشاط والغيرة ولذلك كانت صحة الجسم للمدرّس من ألزم الحاجات

وفوق هذا كله يجب أن يكون نظيف الجسم والشعر والأظافر والملابس لطيف الهندام من غير بهرج فاذا تحلى بهذه الصفات توالدت مثيلاتها عند التلاميذ وجنوا من ورائها الربح العظيم أثناء دراستهم عاجلاً وفى دنياهم آجلاً

٣ — المادة

مادة الدرس هى المعلومات التى يقصد المدرّس ان يصلها الى التلاميذ

وتحضير المادة قبل الدرس واجب على كل مدرّس مهما كان علمه كثيراً ويبنغى ألّا يكون التحضير إلّا من كتب موثوق بصحتها مع مراعاة إفادة التلميذ . وتكتب المادة محرّرة بخط جيد فى كراسات إعداد الدروس لا على شكل موضوع انشائى ولكن على شكل مذكرة مفهومة يطّلع عليها الناظر والمفتشون كلما رأوا لذلك ضرورة

ويجب أن يبتدئ الدرس بمقدمة قصيرة مبنية على معلومات التلاميذ القديمة لترتبط بها المعلومات الجديدة بشرط أن تكون موصلة مباشرة الى الموضوع المراد تدريسه

ويجب أن تكون المادة ملائمة للزمن المخصص لها ولمعلومات التلاميذ ولسنّهم لا هى بالصعبة التى يتعسر فهمها ولا هى بالسهلة تذهب بفائدة تعويد العقل التفكر . قال الإمام الغزالى فى كلامه على المعلم : (أن المتعلم القاصر ينبغى

أن يلقى اليه الجليّ اللائق به   ولا يذكر له أن وراء هـذا تدقيقاً وهو يدّخره عنـه   فان ذلك يفتر رغبته فى الجلى ويشوّش عليه قلبه)

وينبغى أن تكون المادة مختارة بقصد أن تفيد التلاميذ لا لتظهر مقـدار معارف المدرّس   كما أنه يجب أن تكون الأمثلة التى يؤتى بها مفيدة تدل على حقائق

هذا ولا بد من تجزئ الدرس الى أجزاء وترتيبه ترتيباً عقلياً مع وجوب إتمام كل جزء وإتقانه قبـل البدء فى الجزء الذى يليه

وبالجملة فالواجب على المدرّس فى أول السنة المكتبية أن يستجمع مادته كلها على حسب البرنامج المرسوم ويوزعها على زمن السنة الدراسية فى كل أسبوع

٣ — الطريقة

مما لا خلاف فيه أنه لا يتساوى مدرّسان فى العلم والتجربة والنشاط العقلى   ولذلك لا يتأتى أن يسلكا طريقة واحدة فى تدريس درس معين   وزيادة على ذلك قد يسلك

المدرّس الواحد فى الدرس الواحد طرقاً تختلف باختلاف قوى التلاميذ المعطى لهم ذلك الدرس وباختلاف المقصود منه ومن هذا يتضح أنه لا يمكن حصر الطرق وانما يمكن تنظيمها تبعاً لقواعد أساسية وإرجاعها الى أربع طرق عامة

أما القواعد الأساسية العامة التى يجب على المدرّس العمل بموجبها فى جميع فروع الدراسة فهى

(١) أن يكون التدريس من المحسوس الى المعقول فتعليم الأطفال العدّ مثلاً يجب ألاّ يكون إلّا بالأشياء المحسوسة . وفى دروس الأشياء يجب البدء بالمشاهدات ثم الانتقال منها الى المعانى . وفى قواعد اللغة من الأمثلة الى التعريف أو القواعد

(٢) أن يكون التدريس من المعلوم الى المجهول فالقوة المتخيلة لا قدرة لها على تكوين صورة مركبة إلا اذا كانت لديها جملة من الصوَر المفردة التى منها تتكوّن الصورة المركبة . فاذا أراد المدرّس أن يعطى درساً على الجبل مثلاً ذكّر التلاميذ بالأكمات فتستحضر المتخيلة الصورة فاذا

ذكَّرهم بالصخور والحجارة والرمال التى منها يتكوّن الجبل ثم بارتفاع المئذنة لغرض الموازنة ثم بالسُّحُب التى تلامس قمته وبعد ذلك يذكّرهم بالثلوج التى تتكوّن على القمة والسيول التى تسيل منها على جوانبه وبالكلأ الذى يغطى سطحه وبالأنهر التى تجرى فى سفحه اشتغلت المتخيلة وكونت من مجموع هذه الصور صورة واحدة هى صورة الجبل .
وليس فى استطاعة التلميذ أن يتخيل صورة الجبل الذى يجهله ولم يسبق له أن رآه إلّا إذا كانت الصوَر المفردة المكوّن هو منها معلومة لديه ومن هذا تتضح أهمية القاعدة الأولى فى التدريس وأهمية خزْن صوَر المحسوسات فى العقل لتكون عوناً للمتخيلة على تكوين الصور المركبة . وتتضح كذلك أهمية إيضاح الدروس بالرسوم إذا تعذر الحصول على الأشياء بذاتها

(٣) أن يكون التدريس من الخاص إلى العام

لأنه ليس فى استطاعة الطفل أن يدرك الصفات المتشابهة التى يشترك فيها أفراد النوع الواحد وهى وان كانت موجودة فى كل فرد لا تظهر له إلّا إذا لاحظها ،

وفرق بينها و بين الصفات غير المشتركة بالموازنة ثم انتزعها وعممها بالتطبيق على كل أفراد النوع . فللكراسى مثلاً صفات منها ما هو موجود فى جميعها وهى المشتركة مثل استواء سطحها وارتفاع ذلك السطح عن الأرض وهذه الصفات لا يتأتى للطفل أن يدركها ويميز أنها مشتركة بين جميع الكراسى إلا إذا رأى عدداً عظيماً من صنوف مختلفة منها، مثل ذات المسند للظهر وذات المسندين للذراعين ومثل ذات الأربع القوائم وذات القائمة الواحدة ومثل ما لا يسع إلا شخصاً واحداً ما يسع أكثر من واحد فاذا وردت هذه عليه لاحظ الصفات المشتركة وانتزعها من غير قصد، وطبقها على سبيل التعميم إذا رأى شيئاً جديداً يشبه الكرسى كمكعب من الحجر مثلاً فى بستان

ومن هذا يتضح أن المعلومات المعنوية الخاصة بالنوع لا تأتى إلاّ إذا سار التدريس من الخاص إلى العام وهو الترتيب التدريجى الطبعى

(٤) أن يكون التدريس من المسمى الى الاسم ومن المعنى إلى اللفظ

فاذا عرض الشيء على الطفل وأدركه وجد حاجة إلى لفظ يدل عليه فاذا أفسح له المجال لبذل الجهد فى اختيار الاسم الذي يراه مناسباً لذلك الشيء أتى طبعاً بالاسم القريب من المعنى بحسب استطاعته فاذا أتى بالاسم الصحيح فيها وإلاّ أصلح له الخطأ . فاذا أخذ المدرّس التلميذ بذلك اعتاد الضبط والتدقيق وأتت المعانى قبل الألفاظ . أما إذا اعتاد الطفل أن يسمع ألفاظاً لم يكن قد عرف مدلولاتها فانه يدرج على استعمالها من غير أن يفهم معناها ويضطربُ فى حديثه وكذلك فى كتابته ويتبع ذلك اضطرابه فى فكره وعجزه عن التفكر فمثل هذا التلميذ قلّ أن يأتى علاجه فيما بعد بفائدة

(٥) أن يفرق المدرس بين التلقين والتعليم والتثقيف وألاّ يستعمل التلقين فى تدريسه مكان التعليم والتثقيف

والمدرس يدرس بالتلقين إذا ألقى على التلاميذ التعاريف والقضايا العلمية من غير أن يفسح لعقولهم مجالا للتفكير ويكون التدريس بالتلقين كذلك إذا سرد لهم الأسماء الجغرافية كأسماء الأنهار والرؤوس والخلجان وغير ذلك فى

قارة من القارات من غير أن يربط تلك المعلومات بأخرى فى ذاكراتهم ربطاً يوثق خزنها ويجعل لها قيمة

هـذا وإن من المعلومات ما لا يستطيع المدرس أن يوصله الى تلاميذه بغير طريق التلقين كنطق الكلمات فى دروس المطالعة وكأشكال الحروف فى دروس الخط ، وكالقيمَ النسبية لبعض المقاييس فى الحساب وكتاريخ وقوع الحوادث فى علم التاريخ وكطول بعض الأنهار وارتفاع بعض الجبال وقيمة الصادرات والواردات فى الجغرافيـة فمثل هذه المعلومات لا يمكن توصيلها بغير هذا الطريق

ولا يصح أن يكون التدريس بطريق التلقين إلاّ إذا تعذر على المدرس توصيل المعلومات الى التلاميذ بغيره إذ أن التدريس بهذا الطريق لا ينمى إلاّ ما يسمى قوة الحفظ الآلية التى يعهد اليها تعليق كل ما يحتاج فى تعليقه الى التكرار مثل المقطعات الشعرية وينبغى ألاّ يلجأ المدرس إليها إلاّ عند الضرورة

أما التعليم فيستلزم تمرين جميع القوى العقلية كل واحدة فيما يخصها ولا يأتى بالفائدة المقصودة منـه إلا إذا كان

المدرس يربط المعلومات الجديدة بما يعرفه الأطفال ربطاً يستدعى تشغيل القوى العقلية تشغيلا يدفع المتعلّم الى البحث والنظر للوقوف على أسرار الأشياء فتغزُر معارفه ، ويستفيد من التعليم تمريناً للقوى العقلية مع اكتساب المعلومات التى تستفاد من التلقين

هذا وهناك أشياء ربما توهم المدرس أنها مما لا يدرس إلاّ بالتلقين مثل جدول الضرب مع أنها ليست كذلك إذ لو أن المدرس ركّبه مع التلاميذ ثم استعمله معهم فى استخراج نتائج عمليات الضرب والقسمة الممكن استخراجها منه لَعَلِم أنه مما لا يدرّس بالتلقين

وأما التثقيف ففيه زيادة على اكتساب المعلومات (إما بطريق التلقين وإما بطريق التعليم) ارشاد المتعلّم يحمله على اتخاذ ما عنده من المعارف وسيلة لتحصيل غيرها ولهذه المعلومات المكتسبة فائدتان الأولى قيمتها الذاتية من حيث هى معلومات والثانية نماء القوى العقلية التى اشتغلت بالحصول على تلك المعلومات فقد قال بعضهم : (لا ينحصر التثقيف فى مقدار المعلومات المكتسبة ولكنه

يشمل تعهد جميع القوى العقلية فى آن واحد بما يناسبها من التمارين حتى يتمكن الشخص من تثقيف نفسه)

وليعلم المدرس أن تربية كل القوى العقلية فى آن واحد لازمـة لأن فى تخصيص البعض بالعناية ضعفاً للباقى يحول دون تحقيق معنى التثقيف إذ لا يغنى بعضها عن بعض . وليعلم أيضاً أن إجهاد القوى العقلية يسبب ضعف الجسم لما بينـه وبين العقل من الارتباط كما أن ضعف الجسم يؤثر فى العقل وقد قيل: « العقل السليم فى الجسم السليم »

وزيادة على ما تقدم فان التثقيف لا يكمل إلا إذا عُنى المدرس بملاحظة تربية العاطفة الأدبية وترقية الشعور فى الطفل كلما سنحت له الفرصة

اذا تقرر هذا وجب على المدرس ألاّ يرمى فى عمله إلّا الى التثقيف وبذلك يتحقق معنى التربية

ولمـا كانت هذه القواعد الأساسية مبنيـة على تدرج النماء الطبعى للعقل وجب أن تكون الطرق العامة للتدريس مؤسسة عليها ما دام غرضنا اختيار أسهل الطرق وأكثرها ملاءمة لتعليم الأطفال

وبناءً على ذلك اتُّبعت الأربع الطرق الآتية لما بينها وبين القواعد الأساسية من التوافق

الطريقة الأولى : طريقة الاستنتاج أو طريقة الاستنباط أو الاستقراء وقد سماها بعضهم « طريقة الحركة الصاعدة للعقل » وهي عبارة عن سير التعليم وتدرجه من الأمثلة الكثيرة المتنوعة الى القاعدة العامة وهي أحسن طريقة تحمل المتعلم على التفكير . ولنضرب لذلك مثلا من الجغرافية الطبعية لأنها من الموضوعات التي تدرس بطريقة الاستنتاج

(١) يلاحظ في جبال (أورال) بين أوربا وآسيا أنها تتجه شمالا وجنوباً وأنها قليلة الارتفاع وكثيرة المعادن

(٢) وتتجه سلسلة جبال (أليغاني) في أمريكا شمالاً وجنوباً وهي منخفضة وبها معادن كثيرة

(٣) وجبال (وسط جرمانيا وبوهيميا) تتجه شمالاً وجنوباً وهي منخفضة وتكثر فيها المعادن

(٤) وكذلك الجبال الممتدة في طول انكلترة شمالاً وجنوباً منخفضة وتوجد فيها المعادن

فمن موازنة هـذه الحقائق المفردة بعضها ببعض يتجه فكر التلميذ الى استخراج القاعدة العامـة وهى (اذا كانت الجبال قليلة الارتفاع وكان اتجاهها من الشمال الى الجنوب وجدت فيها المعادن بكثرة)

والموضوعات الدراسية التى يستطيع المدرس تدريسها بطريقة الاستنتاج هى قواعد اللغـة والحساب والجغرافية الطبعية

ولما كان الأولاد بطبعهم ميالين الى التسرع فى الاستنتاج وجب على المدرس أن يأتى بأمثلة كثيرة متنوعة جامعة ومرتبة ولا يطالبهم باستنباط الحكم العام إلاّ إذا تأكد من فهمهم كل تلك الأمثلة مفردة وادراكهم ارتباطها مجتمعةً حتى لا ينشأ الخطأ فى الاستنتاج فاذا أخطأ أحـدهم دعاه المدرس الى اصلاح خطئه بنفسـه إما بمراجعة الأمثلة المعطاة وإما بأمثلة جديدة وهذه هى الطريقة القويمة فى التدريس

ولهذه الطريقة (وإن كان التدريس بها بطيئاً) فوائد كثيرة منها

(١) أنها هى الطريقة الطبعية فى التفكير لأن السير فيها من المحسوس الى المعقول ومن إدراك المعنى الجزئى إلى إدراك المعنى الكلى ثم الى الحكم

(٢) وأنها تربى عند الطفل الاعتماد على نفسه والثقة بها

(٣) وأنها تتدرج بالطفل فى الرقى من الملاحظة والتجربة الى تكوين الحقائق العامة

(٤) وأن الطفل متى اعتادها فتحت له باب التحصيل فلا شئ يتعذر تعلمه عليه

(٥) وأنه يكون مقتنعاً فى نفسه بصحة الحقائق التى وصل اليها بجهده

الطريقة الثانيـة : طريقة التطبيق أو القياس ويسميها بعضهم « طريقة الحركة النازلة للعقل » وتسمى أيضاً طريقة التعليم لأنها هى الطريقة المستعملة فى المدارس إذ أن التدريس يكون بها سريعاً وتنحصر هـذه الطريقة فى القاء التعريف أو القاعدة العامـة ثم إيراد الأمثلة العديدة حتى يفهم الطفل القاعـدة أو التعريف . مثال ذلك أن تلقى على التلاميذ هذه القاعدة العامـة وهى (كل الأجسام تتمدد

بالحرارة) وبعد تقسيم الأجسام الى صلبة وسائلة وغازية تؤخذ كرة من النحاس مثلاً قطرها مساو لقطر حلقة من النحاس ثم تُنفذ الكرة من الحلقة . فاذا سخنت وأعيدت التجربة رأى التلميذ أنها لا تَنفذ من الحلقة لأنها تمددت . ثم تؤخذ أنبوبة فيها سائل ملوّن يعلّم سطحه على الأنبوبة، ثم يسخن فيرى الأطفال أنه ارتفع عن سطحه الأصلى لأنه تمدد . وأخيراً تؤخذ مثانة فيها قليل من الهواء وتقرّب من النار فتنتفخ المثانة لأن الهواء الذى فيها تمدد ثم تكرر التجارب حتى تفهم القاعدة

وهذه الطريقة وان كانت سريعة فى التدريس كما قدّمنا والمدرسون يختارونها فى الغالب فى تدريسهم لسرعتها كى يستطيعوا تدريس البرنامج المقرر فانها

(١) غير طبعية لأنها تبتدئ بالحكم العام الذى لا يوجد إلاّ بعد الانتزاع والموازنة التاليين لادراك المفردات

(٢) تربى الطفل على عدم الثقة بنفسه

(٣) تقعِد الطفل عن إعمال فكره لكشف الحقائق بنفسه معتمداً على عمل غيره

(٤) تربى الطفل على الاكتفاء بالألفاظ دون المعانى ولذلك لا يصح استعمالها إلاّ مع التلاميذ الكبار ، بقصد عرض الحقيقة العامة عليهم لاختبار صحتها على شرط أن يكون فى استطاعتهم ذلك وإلاّ كانت غير مؤكدة النجاح

(٥) تجعل الطفل غير مقتنع فى نفسه بصحة عمله ، لأن الحقائق العامة صعبة الفهم على التلميذ عند عرضها عليه لأول وهلة ولذلك قلّ أن يدرك المعانى فيأتى التطبيقُ خطأً ويعلق بذهنه فيحتاج فيما بعد إلى إصلاح ذلك الخطأ والإصلاح متعذر ما دام الطفل لا يستطيع إدراك المعنى العام

الطريقة الثالثة : الطريقة الجمعية وهى عبارة عن الجمع بين الطريقتين السابقتين فتعرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة على الأطفال حتى يستطيعوا استنباط الحكم العام على النحو المشروع فى الطريقة الأولى فاذا ما استنبطوه أتى لهم المدرس بالأمثلة التطبيقية على حسب الطريقة الثانية . فاذا اتبعت هذه الطريقة ضمنت للمدرس النجاح فى عمله

وخرّجت تلاميذ مفكرين يكون منهم فيما بعد المخترعون والمكتشفون

الطريقة الرابعة : طريقة التشابه وهى عبارة عن استقراء الصفات الكثيرة المعلوم تشابهها فى شيئين والحكم على باقى الصفات الغير المعلومة بالتشابه بناءً على ذلك. وتكون قيمة الحكم على تشابه الصفات غير المعلومة تابعة لعدد الصفات المتشابهة المعلومة

ومثالاً لذلك نقول ان كلاً من مصر والولايات المتحدة فى المنطقة المعتدلة وأن فى أرض البلادين خِصباً وأن مُناخيهما متقاربان فاذا حكمنا قياساً على ما عندنا أن القمح والقطن والفواكه التى تنمو نماءً حسناً فى بلادنا تنمو هناك نماءً حسناً أيضاً كان التدريس بطريقة القياس بعد مقارنة الصفات المتشابهة المعلومة فى البلادين بعضها ببعض

هذا ويجب أن يكون سير التدريس فى جميع الطرق المتقدمة بطريقة التحاور بالاسئلة التى بها يعلّم المدرس الأطفال ما يريد تعليمه من المعلومات الجديدة بما يلذ لهم من الحديث المشوِّق والأسئلة المثقِّفة من غير أن يُحسّوا

بالعناء الذى كثيرا ما يلازم الدرس . وتظهر قدرة المدرس عند التدريس فى تحويل أفكار التلاميذ متى شاء الى الوجهة التى يقصدها ليصل الى النتيجة التى يرمى إليها بحيث يضمن دائما ميلهم الى الاستفادة وقبولهم ما يعرضه عليهم ولا يضمن ذلك إلا إذا كان ماهراً فى مزج الالقاء بالأسئلة والعناية بالأجوبة

(الأسئلة) — لا يطرح المدرس سؤالا على التلاميذ للإجابة عنه إلّا إذا كان يعتقد أنهم يعرفون شيئا عن الموضوع الذى فيه السؤال ولذلك ينبغى أن يكون غرض المدرس من الأسئلة أن يُعمِل التلميذُ فكره إعمالاً يتناول استخدام معلوماته بقصد تثبيتها وربطها بمعارف أخرى جديدة

والأسئلة فى التدريس ضرورية جدًّا فبها يعلم المدرس مقدار ما يعرفه التلاميذ مما يخص موضوع الدرس وبها يدوم النشاط العقلى عندهم أثناء التدريس ويسود الانتباه وبدونها لا يتيسر للمدرس الاهتداء إلى الصعوبات التى يتعذر على التلاميذ تذليلها لأنفسهم ومن المعلوم أنه ان لم يهتد إليها كان عمله ضائعا . ومن فوائدها أيضا أنها

تمحو ما عساه أن يكون عند بعض التلاميذ من الغرور

والأسئلة نوعان نوع يقصد منه استظهار المادة وهو سهل التشكيل ويسمى أسئلة الاستظهار ونوع يقصد منه إما تكميل المعلومات لتناسب حال التلاميذ وإما إيصال معلومات جديدة صرفة ويسمى أسئلة التثقيف

وتنقسم أسئلة الاستظهار الى أربعة أقسام

القسم الأول أسئلة الاستظهار التمهيدية وهى الأسئلة التى يسألها المدرس فى ابتداء الدرس أو عند الانتقال من مسألة إلى أخرى بقصد معرفة مقدار المعلومات التى عند التلاميذ ونوعها قبل أن يبنى عليها المعلومات الجديدة . ويجب أن تكون هذه الأسئلة قليلة لا تستغرق زمناً طويلا

القسم الثانى أسئلة المراجعة الجزئية وهى الأسئلة التى تسأل عند الانتهاء من كل جزء من أجزاء الدرس وقبل البدء فى الجزء الذى يليه . والغرض من هذه الأسئلة أن يراجع المدرس الجزء الذى علّمه من الدرس بترتيب تعليمه حتى يستدعى بعض المعلومات بعضاً فتقوى وتثبت ويسهل استرجاعها عند اللزوم . وأسئلة المراجعة الجزئية ضرورية

جداً إذ من الحقائق الثابتة أن المعلومات التى تثبت فى العقل لأول مرة قليلة جداً وليست هـذه الأسئلة إلا تكريراً للمادة

هذا وقد يلاحظ على كثير من المدرسين إغفال أسئلة المراجعة الجزئية . ومنشأ هـذا إما عدم العناية وقت إعداد الدرس بتعيين موضع الأسئلة وشكلها وهذا يأتى من قلة الدربة وإما من أن يرى المدرس عند التلاميذ القابلية والاستعداد للتحصيل فيسترسل فى الدرس واهماً أن الرجوع بهم لمراجعة القديم يذهب بقابليتهم لتلقى الجديد فلا يجعل لها محلاً وهذا خطأ

القسم الثالث أسئلة الإعادة وهى من نوع أسئلة المراجعة الجزئية غير أنها تأتى فى نهاية الدرس استظهاراً للمادة التى درست أثناء الحصة

القسم الرابع الأسئلة الاختبارية وهى الأسئلة التى تعم جزءاً عظيما من المقرر أو تعم المقرر كله فى مادة واحدة أو فى مواد مختلفة وهى مفيدة اذا كانت مشكلة بقصد معرفة قدرة التلميذ فى التطبيق على معارفه الاولى وبحيث

تشوّقه وتدفعه الى إعادة دروسه السابقة . أما إذا كان الغرض منها استظهار مجرد حوادث أو حقائق محفوظة غرست عند التلميذ عاجلاً أو آجلاً حبّ الحفظ وحشو الحافظة بما يُشكّ فى فائدته

وأسئلة التثقيف أصعب الأسئلة شكلاً ووصفاً فلها أشكال تختلف باختلاف الدرس والمدرس والتلاميذ وهى تشبه الأسئلة المتقدمة فى علاقاتها بالمعلومات القديمة وتخالفها فى أنها تأتى على الخصوص بفائدة إكثار معارف التلاميذ وتدريب عقولهم على الاهتداء الى الخطأ وإصلاحه وفى أنها تبعث فيهم حب إعمال الفكر لعمل المجهودات العقلية الصادقة . وهى تقوى كلاً من قوة الحفظ والذكر والقوّة المتخيلة . وتسمى هذه الأسئلة أسئلة سقراطية (نسبةً إلى سقراط) اذا كانت مما يبين للتلميذ جهله ومما يرغبه فى الاستزادة من العلم ومما يرشده الى كشف حقائق جديدة. ويجب تشكيل الأسئلة عامة بجعل عباراتها سلسلة واضحة صحيحة التركيب ملائمة لمعلومات التلاميذ وقوة إدراكهم وأن تكون متينة فى معناها بحيث لا يفهم منها غير المعنى

المقصود من وضعها . هذا ويجب أن تطرح على جميع تلاميذ المكتب حتى يحس كل مسئولية الإجابة عنها كما أنها يجب أن تعم كل التلاميذ من غير ترتيب معين

واجتنابا للأغلاط الشائعة فى السؤال لا يصح أن تكون الأسئلة مشكلة بحيث يأخذ التلميذ منها الجواب كما لا يصح أن تكون بألفاظ الكتاب ولا مما يجاب عنه بكلمة (نعم) أو بكلمة (لا) ويلزم المدرس أن يتجنب إعادة السؤال بشكله اذا لم يفهمه التلاميذ وينبغى ألا يسأل سؤالاً بشكل مبتور وألا يشير إلى تلميذ بالوقوف ثم يلقى عليه السؤال لأن هذا يحمل الآخرين على الوهم بالتخلص من مسؤلية الإجابة عنه فينقطع عندهم النشاط العقلى كما ينقطع اذا استلزم السؤال جوابا طويلاً أو اذا تكرر من غير حاجة أو كان مما لا يستطيع التلاميذ الإجابة عنه أو كان المدرس غير بش عند السؤال

(الأجوبة) — من العلامات المميزة للمدرس المجرب حذق فى تناول الأجوبة والمهارة فى التصرف فيها بما يناسب مرماه وحال التلاميذ . وللأجوبة قيمة عظيمة فى التربية لأنها

(١) تستلزم الانتباه فتقوى بسبب ذلك ملكة الامعان فى التفكير

(٢) وتحتاج الى إعمال العقل فتربى القوة المفكرة

(٣) وتقوى قوة الحفظ والذكر

(٤) وتولد النشاط العقلى فتربى فى الطفل البديهة

(٥) وتظهر للمدرّس درجة نجاحه فى عمله

ولا تكون الأجوبة جيدة إلاَّ إذا دلت على أن الطفل أعمل فكره وكانت وافية بالغرض تماماً غير خارجة عن حد السؤال فالتلاميذ ميالون الى الإجابة عن أكثر مما يطلب منهم مداراة لعجزهم عن الإجابة فى دائرة معنى معين. وينبغى للمدرّس أن يتنبه لذلك ويمنعه

هذا واجتناباً للأغلاط الشائعة فى قبول الجواب يجب أن تكون الأجوبة فى جمل تامة صحيحة المعنى لتعوّد التلميذ النطق الصحيح وصحيحة التركيب بشرط أن تكون بألفاظ من عندهم لا بألفاظ الكتاب لأن هذا مما يساعده على التحرير

وينبغى للمدرّس أن يقبل من التلميذ كل جواب ناشئ عن فكر صحيح أو عن مجهود صادق بالنسبة الى صاحبه أن

كان وافياً بالغرض . أما إذا لم يكن وافياً فعليه أن يقبله بشرط الاقتصار على تعديل ما يُخل بالمعنى مع تشجيع التلميذ على بذل المجهودات الصادقة

أما إذا كان الجواب جواب تخمين فانه يجب على المدرس رفضه رفضاً باتاً لأنه يفتح الباب لرذيلة الكذب .
واذا كان جواب إهمال وجب التعريض به بكل حذق من جانب العلم

وبالجملة ينبغي للمدرس ألا يسمح لغير المسئول بالإجابة ولا لأكثر من واحد أن يجيب في آن واحد وعليه أن يشجع التلاميذ على سؤاله مع تمييز من يريد الاستفادة ومن يريد التعطيل

— (٤ — وسائل الإيضاح) —

هي [illegible] التي يستعملها المدرس [illegible] التلاميذ الدرس وهي تختلف باختلاف [illegible] وتكون بعبارة أو بصورة [illegible] وبالمحسوس [illegible] وبغير [illegible]

[illegible] بالعبارة يشمل شرح [illegible] والعبارات [illegible] في [illegible] يكون في [illegible]

فهمه ويشمل كذلك وصف الشيء بالكلام الملائم لإدراك التلاميذ بحيث ترتسم صوَر الأشياء فى مخيلاتهم ارتساماً يقربها من الحقيقة

وتستلزم جودة العبارة إلمامَ المدرس باللغة وقدرته على الطلاقة فى الكلام مع السلاسة وهذه القدرة لا تأتى إلا من سعة الاطلاع بالمداومة على الدرس وعلى المطالعة

وليس الغرض من شرح الألفاظ والعبارات الغامضة مجرد وضع الألفاظ السهلة بدل الصعبة وانما الغرض أن يفهم التلاميذ الشرح فهماً صحيحاً . وليعلم المدرس أنه اذا غمض جزء من الدرس على التلميذ فربما فاته الدرس كله . وليعلم أيضاً أن حذف شيء من الصفات الأساسية عند الوصف يذهب بجودته

والقدرة على الوصف عند المدرسين من أعظم المواهب وكثيراً ما تكون مكتسبة ويزيدها التمرين

وأحسن الإيضاح بالعبارة ما كان بطريق التحاور والاستنتاج لا بطريق التلقين

وأحسن الوصف ما كوّن فى المخيلة صورة مضبوطة

للشئ الموصوف

ويكثر استعمال هذا النوع فى الجغرافية والتاريخ كقصَصَ السياحات ووصف البلاد وسِيرَ الناس وشرح العادات والعقائد

أما الإيضاح بالصوَر والرسوم فهو عبارة عن الاستعانة على تفهيم الدرس بصورة الشئ المراد شرحه أو برسم الجزء أو الأجزاء التى تحتاج الى دقة فى الملاحظة . هذا والصوَر والرسوم والمصوّرات (الخرائط) مع مالها من المزية الكبرى فى الإيضاح تزين حجرة الدراسة فتبعث فى النفوس نشاطاً ومسرة

وأحسن الرسوم التى تستعمل للإيضاح التصويرى ما كان من عمل المدرس نفسه ففيها فوائد كثيرة . منها :

(١) أن المدرس يستطيع رسم الشئ بالمقياس الذى يريده

(٢) أنه يستطيع أن يجعل أى جزء من أجزاء الشكل أكثر وضوحاً اذا احتاج ذلك الجزء الى عناية خاصة

(٣) أنه يستطيع ترك الأجزاء غير المهمة حتى لا

تشتغل التلاميذ إلا بالمهم الذى يعرض عليهم

(٤) أنه يستطيع أن يكوّن الشكل أمامهم جزءاً جزءاً على حسب تدرج الدرس

(٥) أنه يتمكن من تجنب الالتباس باستعمال الطباشير الملوّن لرسم الاجزاء المختلفة

(٦) أنه اذا أمر التلاميذ بنقل الرسم فى كراساتهم كان رسمه مرشداً لهم الى كيفيته واعتادوا فيما بعدُ بيان ما فى نفوسهم بهذه الواسطة

فاذا اتبعت هـذه الطريقة كان ذلك داعياً إلى إجادة المدرس إعداد درسه

هذا وإذا آنس المدرس من نفســه ضعفاً فى الرسم أو رأى حاجة الى رسم الشكل قبل الدرس وجب عليه أن يستر الجزء الذى لم تدعُ اليه الحاجة بأوراق يثبتها على السبورة بمسامير الرسم وكلما وصل الى جزء يحتاج اليه رفع ماعليه من الورق وبذلك يضمن التشوّق من جانب التلاميذ لشغفهم بحب الاطلاع فيدوم الالتفات

ومن وسائل الإيضاح أيضاً أن يأتى المدرس فى

المكتب بالأجسام نفسها ان أمكن أو بالأشكال المجسمة للاستعانة على تفهيم الدرس . وهذا أحسن نوع من أنواع الإيضاح لأن رؤية الشكل المجسم أو الجسم نفسه أدعى الى ثباته فى عقل التلميذ وزيادة على ذلك تربى فى الطفل قوة الملاحظة

ويحسن بالمدرّس أن يأتى بكل وسائل الإيضاح الممكنة فى الدرس الواحد فان فى هذا دفعاً للملل وفيه أيضاً تثبيت لمادة الدرس بتكرار العرض

وعند عرض الصور أو الأشكال المجسمة وكذلك عند الرسم يجب على المدرّس أن يراعى تناسب الحجم فاذا أراد أن يقارن بين القط والنمر مثلاً فى درس ورسم صورة كل منهما على السبورة وجب أن تكون صورة القط أصغر من صورة النمر مع مراعاة النسبة الحقيقية بين الجسمين ، حتى لا يتطرق الى أذهان التلاميذ شئ يخالف الواقع . ولمعظم أنواع الحيوان ولمعظم الطيور أشكال مجسمة تباع فى الحوانيت لعباً للأطفال ولا بأس باحضار شئ منها وإيداعه بالمدرسة لاستعماله كلما دعت الحال

ومن الأشكال المجسمة ما يمكن المدرّس عمله وكذلك التلاميذ محاكاة له وهى خير مما يشترى لقلة ما ينفق عليها ولأن فى تدريب الأطفال على صُنعها معرفة لها . ولا حصر لهذه الأشكال المجسمة وانما نذكر منها ما يأتى على سبيل التمثيل

(١) ثمانى كرات ملوّنة تمثل أوجه القمر

(٢) أقراص مستديرة من الورق المقوى تمثل الخسوف والكسوف

(٣) أشكال من الطين أو الرمل تمثل قُطراً أو إقليماً أو حوض نهر أو غير ذلك من دروس الجغرافية

(٤) علبة من الورق المقوى وبها قطب رأسى يحمل ابرة أفقية ممغطسة عليها قرص تمثل بيت الابرة

(٥) مجسمات من الصابون أو الشمع تلوّن بالطباشير لتمثيل العظام وجسم الانسان

(٦) الفانوس السحرى ومنظار التكبير مصنوعين من الصفيح أو من الورق المقوى

وتشجيعاً للتلاميذ على مثل هذه الأعمال يحسن بالمدرّس أن يحفظ ما يستحق الحفظ مما يعملونه فى صُوان

(دولاب) بوجوه من الزجاج يوضع فى محل يراه الكل فاذا كتبت بطاقات عليها اسم المُهْدِى بخط واضح اقتدى بعضهم ببعض وتنافسوا فى عمل الأشياء النافعة متقنة لينالوا شرف تقديمها فيتكوّن متحف بالمدرسة

﴿ المتاحف بالمدارس ﴾

لا تكون الدروس فى المدارس الأولية والابتدائية مشوِّقة تستميل التلاميذ للاستفادة إلا إذا كانت بالمدرسة مجاميع من الأشياء على اختلاف أنواعها فلا غنى للمدرس مهما كان نوع الدرس الذى يعطيه عن عرض الأشياء التى تجعل درسه لذيذاً ومفيداً فما أكثر فائدة الأطفال من درس فى الجغرافية على الحاصلات أو على سلاسل الجبال مثلاً اذا وجدت بالمدرسة نماذج من تلك الحاصلات أو من المواد الداخلة فى تركيب تلك الجبال وعرضت على التلاميذ

وكذلك ما ألذ دروس المطالعة اذا اقترن تعليمها بعرض نفس الأشياء التى يأتى ذكرها فيها أو بعرض أشكال مجسمة لها على المتعلمين

والمتحف لا يكلف المدرسة من النفقات إلا ثمن الصِّوان (الدولاب) فاذا وُجد وأعلن التلاميذ بالغرض منه انهالت على المدرسة من الأولاد ومن كل من له علاقة بها أشياء كثيرة يجب ترتيبها فى قسمين خاصّ وعامّ

فاذا قدّم للمدرّس شيء من الأشياء الآتية رتّب فى القسم الخاصّ :

(١) من الحيوان — أشكال مجسمة للطيور المحلية ونماذج من بيضها وعشاشها ومناقيرها وأقدامها وريشها . وأشكال مجسمة لأنواع الأسماك المعروفة فى الجهة التى فيها المدرسة ولأنواع الحيوان المحلّية

(٢) ومن النبات — صنوف الأزهار والأشجار والحشائش المحلّية ونماذج من أوراقها ملصقة بالصمغ على الورق المقوى ونماذج من الحبوب والبقول وأشكال مجسمة للفواكه المحلية

(٣) ومن المعدن — صنوف المواد التى تتكوّن منها طبقات أرض البلاد ونماذج من صنوف الصدف اذا كانت المدرسة فى بلد من بلاد الشواطئ أو قريبة من البحر

(٤) ومن صنعة البلد — نماذج من المواد الأولية (الخامات) وأمثلة صغيرة للآلات المستعملة فى صنعها ونماذج من المصنوعات . ومُثُل صغيرة لأهم أنواع المراكب اذا كانت المدرسة فى بلد من بلاد الشواطئ . ومُثُل لأعلام الدول التى تمر سفنها بالبلد

(٥) ومن الآثار القديمة — النماذج الممكن الحصول عليها من التحف العتيقة التى يكون لها ارتباط بالحقائق التاريخية

أما اذا قدّم شئ مما يأتى رُتّب فى القسم العام :

(١) الأجهزة العلمية مما لا يكون له علاقة إلا بدروس الأشياء التى تنتخب من موضوعات علمية

(٢) نماذج من صنوف التجارة الصادرة والتجارة الواردة مرتبة بحسب أهميتها فان كان من بين هذه مصنوعات حسُن أن تكون نماذجها مصحوبة بصور تبين التغييرات التى تتوالى على الشئ الخام حتى يصير بالحالة التى يكون عليها فى التداول مع الاقتصار على أصناف التجارة المهمة

(٣) الأشياء العدنية مختارة من المواليد الثلاثة كنماذج

من الحديد والقصدير والنحاس مثلاً ومن الاخشاب والمنسوجات النباتية ومن الجلود والمنسوجات الحيوانية وعلى الخصوص مستخرجات دودة القز مصحوبة برسمها فى أدوارها المختلفة

(٤) المخترعات العادية الكثيرة الشيوع فى العالم ممثلة على مثال صغير مثل الآلات البخارية والمضخّات (الطلمبات) الى غير ذلك

وللمتاحف بالمدارس فوائد عظيمة جداً . منها

(١) اقتصاد وقت المتعلم لامكان تعليمه بالمحسوسات فى زمن قصير

(٢) تعويد الأطفال الملاحظة فتُغرس فى نفوسهم ملكة إمعان النظر فى كل شئ فلا يحتقرون أصغر الأشياء

(٣) غرس حب جمال الطبيعة فى نفوسهم ويأتى من وراء هذا الحب السرور الدائم وقدرُ الحياة قدرها

(٤) تدريب كل من العين واليد خصوصاً إذا كلِّف التلاميذ عمل الأمثلة والأجهزة والأشكال المجسمة التى سبقت الاشارة اليها

(٥) توسيع نطاق معلومات الأطفال فى متن اللغة فيتعوّدون التدقيق فى العبارة من استعمال ما يتعلمون من الألفاظ فى كتابتهم وحديثهم استعمالاً صحيحاً

ومن وسائل الإيضاح العظيمة النفع السبورة أو لوحة الطباشير فهى من المتاع المدرسى الذى لا غنى للمدرّس عنه فى جميع الدروس ومن أحسن الصفات التى يمتاز بها المدرّس الماهر قدرته على استعمالها فى كل فرصة تستدعى الكتابة أو الرسم

ويجب أن توضع السبورة فى أوفق محل فى المكتب بالنسبة الى الضوء بحيث تكون أمام التلاميذ على بُعد من الصف الأمامى مساو لنصف طوله وبالارتفاع الذى يناسب المدرّس المتوسط القامة وفى دروس الخط والرسم يجب وضعها جهة اليمين لأن التلاميذ يميلون نوعاً الى جهة اليسار . وينبغى للمدرّس وقت الكتابة عليها أن يجعلها عن يمينه ما استطاع وأن يكون خطه عليها جيداً واضحاً حتى يتمكن كل تلميذ من رؤية ما عليها مميزاً . ومن هذا تتضح ضرورة بذل المدرّس ما فى وسعه لتكميل نفسه فى الخط . هذا واذا

علم المدرس أن الرسم أبلغ اللغات وأسهل الوسائط لتفهيم أضعف التلاميذ ما يريد تفهيمه إياه بدقة ونجاح سعى كل السعي فى النبوغ فيه دقةً وسرعةً حتى لا يعوقه عن إيضاح دروسه للتلاميذ غياب الشيء أو شكله المجسم أو صورته ، فإذا تعذر حصوله عليها أو على أحدها (وكثيراً ما يقع ذلك) كان فى يده ينبوع لا ينضب يغنيه عنها زيادة على ما فى الرسم من الفوائد التي سبق بيانها

ومما يساعد على تثبيت المعلومات عند التلاميذ الإيضاح على السبورة فالمدرس الماهر لا يقنع بأن يشتغل تلاميذه بأذهانهم دون أنظارهم ولاسيما إذا علم أن نجاحهم فى دروس المطالعة ودروس الهجاء متوقف على ما تسمى قوة الحفظ النظرية فإنهم فى الكتابة يكثر منهم الخطأ فى الهجاء بسبب عدم رؤيتهم الكلمات مكتوبة

وكتابة ملخص الدرس على السبورة أولاً فأولاً على حسب تدرجه على هيئة منظمة على شكل رءوس مسائل لا على شكل موضوع إنشائي يضمن للمدرس النجاح فى درسه لأنه يساعد التلاميذ على تتبع الترتيب المنطقي لأجزاء الدرس فيتذكرونه

وبمناسبة الكلام على متحف المدرسة وذكر فوائده في تربية التلاميذ نذكر شيئاً عن مكتبة المدرسة التي لا تقل أهمية عن المتحف في تثقيفهم تثقيفاً ذا قيمة في هذه الحياة الدنيا إذا عني بإنشائها وتنظيمها واختيار كتبها

﴿ مكتبة المدرسة ﴾

ينبغي أن يكون لكل مدرسة مكتبة لأنها ضرورية للأسباب الآتية

(١) إذا تعلم الأطفال القراءة وجب أن يكون بين أيديهم طائفة من الكتب المنتخبة تتفق بحسب موضوعها مع مداركهم وعقولهم فإذا سمح لهم بقراءتها في أوقات فراغهم كان اطلاعهم عليها مرغباً لهم في المطالعة وهي من أكبر وسائط الحصول على المعلومات التي لا يمكن الحصول عليها مباشرة من المدرس

(٢) إذا كان الأطفال ميالين للمطالعة قبل أن يبحثوا في منازلهم عما يسلي عقلهم

(٣) إذا لم توضع تحت تصرف الأولاد الكتب اللازمة

لمطالعتهم وكان لهم ميل للقراءة لجأوا الى شراء الكتب البخسة الثمن والتى قد لا تعود عليهم إلا بالضرر والفساد

(٤) إذا اختيرت كتب المكتبة اختياراً جيداً وقرأتها التلاميذ ضمنت الفوائد الآتية ضمن فوائد أخرى

(ا) التمرين على المطالعة وبذلك تتربى عادة حب القراءة وهى من أكبر وسائط التثقيف بعد الانتهاء من الدراسة

(ب) الحصول على المعارف التى تخرج عن دائرة تجارب الطفل بمقادير عظيمة وطرق متنوعة

(ج) ايجاد القوة المتخيلة وانماءها

(د) التروض بما يرقى الأخلاق ويجعل للحياة قيمة

ويجب أن تختار كتب المكتبة من الأنواع الآتية

(١) أقاصيص السياحة وتجارب السائحين

(٢) حكايات من غير المضلة للعقل ولا ضرورة أن تكون كلها دينية محضة

(٣) كتب تاريخية فى شكل سِيَرَ مشاهير الرجال

(٤) كتب فى التاريخ الطبعى والموضوعات العلمية البسيطة كدروس الأشياء الطبيعية أو الصناعية

هذا ويجب ألا يتساهل مع التلاميذ فى تغيير الكتب ففى كثرة تغييرها احتمال اهمال قراءتها

وينبغى أن تكون الكتب نظيفة ومرتبة وأن يكون بالمكتبة فهرست منظم بأسماء الكتب وأسماء مؤلفيها وأرقامها وهذه البيانات يجب أن تدوّن بدفتر الاستعارة عند الاقتراض ولا يصح أن يستعار الكتاب إلا لوقت معين بشرط التشديد على التلاميذ لرده فى نهاية الوقت

✻ ٥ — الفصل ✻

المقصود من الفصل التلاميذ الذين يلقى عليهم المدرس وينبغى أن يكونوا متساويين فى المعلومات أو متقاربين فيها حتى يتيسر تعليمهم تعليماً جمعياً

ويستلزم البحث فى الفصل . البحث فى نظام التلاميذ وقت الدرس وفى انتباههم وفى الفائدة التى يخرجون بها من الدرس

ونظام التلاميذ وقت الدرس يتوقف على أداء المدرس واجبه الذى يكون به مدرساً جيّد النظام حتى إذا ظهر

أمام تلاميذه اعترفوا له من فورهم فى نفوسهم بصلاحيته وقدرته على حكمهم فان حُسْن هيئة المدرس وبشاشة وجهه وقدرته على إفادة تلاميذه واستعداده لإيصال المعلومات اليهم بما يناسب حالهم وقوّة تأثيره فيهم حتى يحافظوا على التيقظ وعلى تتبعه إلى نهاية الدرس ورغبتـه فى مساعدة ضعيفهم ومقدرته على معرفة الكسلان منهم وعزمه على عمل معيّن فى وقت معـيّن وتصميمه إلى النهاية حتى يُتم ذلك العمل فى الوقت المخصص له مع الصبر والثبات إتماماً يرضى ضميره كل هذه مواهب المدرس الجيّد النظام

فاذا كان المدرس بهذه المواهب وجد نفسه غير محتاج الى استعمال القوة فى إدخال النظام فمتى اعترف له التلاميذ بالرياسة وجب عليه أن يظهر بمظهر الرفيق لهم فى أعمالهم وأن يشجع مجتهدهم ويواسى ضعيفهم حتى يكون بذلك معلمهم ورئيسهم ومساعدهم وقدوتهم على الدوام وآمرهم فى النادر

والانتباه توجُّه العقل حيناً لما يعرض له من محسوسات أو معقولات . وليس الانتباه قوة من قوى العقل الجوهرية ولـكنهُ عَرَض يلحق الأعمال العقلية ولا بدّ لها منهُ فبدونه

لا يأتى الفكر الواضح ولا الشعور الدقيق ولا تأتى الإرادة بعمل معين

والانتباه نوعان قسرى واختيارى :

فالقسرى هو تأثر العقل بمؤثر خارجى فقط فاذا سمع الانسان صوت مقذوف نارى مثلاً اتجه فكره إليه من غير أن يكون راغباً فى ذلك مهما كان ممعناً فى التفكير ولذلك كان الانتباه القسرى مستقلاً عن الإرادة . والاختيارى هو الحالة التى تطرأ على العقل فتولد فيه الرغبة لعمل الجهد فى التأمل لما يكون معرضاً له من المحسوسات أو المعقولات فهو حينئذ تابع للإرادة لأن الباعث عليه باطنى

والفرق بين الانتباه القسرى والانتباه الاختيارى أن الأول سببه الاستمالة ويمتاز بقصر زمنه ويتوقف على قوة الباعث عليه فكلما كان قوياً كان الانتباه كذلك وعلى تنوعه فكلما تجدد الباعث تجدد الانتباه . وأما الثانى فأساسه الإرادة ويمتاز بطول زمنه ويتوقف على حب الاستفادة ومقدار الفائدة

ولما كان أساس الانتباه الاختيارى الإرادة وهى كما

قدمنا ضعيفة فى الأطفال كان من الصعب أن ينتبه الطفل انتباهاً اختيارياً

ولذلك يجب على المدرس أن يجعل اعتماده على التشويق للحصول على الانتباه وكذلك المحافظة عليه عند الأطفال

لهذا ولأن الانتباه ضرورى لكل الأعمال العقلية وجب أن يحل الانتباه القسرى عند الأطفال فى المبدإ محل الانتباه الاختيارى . ولما كان من أسباب الانتباه القسرى الميل الذى ينشأ عن استمالة المدرس التلميذ وكان الميل عند الطفل تابعاً لمقدار الاستمالة وجب إذن على المدرس أن يأتيه من حين إلى حين بما يستفز منه الشعور بالسرور ، حتى يقوى الميل ويستمر فيولد فيه النشاط الذى هو داعية الابتهاج عنده ويديم الانتباه

والانتباه عند الأطفال قسرى فهم ألاعيب ما يرون وما يسمعون فاذا نظر الطفل الى شئ خارجى جذب شوقه وطالت مدة نظره اليه تبعاً للجاذبية فاذا طالت طال زمن الانتباه القسرى واذا اعتاد التلميذ ذلك تقوى الانتباه وصار الباعث الضعيف كافياً لتوجيه العقل إلى

الشيء المعروض عليه وقويت الإرادة شيئاً فشيئاً وبذلك يتحوّل الانتباه القسري الى انتباه اختياري

إذا تقرر ذلك وجب أن يعمد المدرس الى تحويل الانتباه القسري الى انتباه اختياري لا بالتهديد ولا بالعقاب ولكن بالاستمالة وبتنويع المعروضات فبدونهما لا يوجد الانتباه عند الأطفال ولذلك ينبغي أن يكون معتمد المدرس عليهما لأنه يعلم في تلاميذه الصغار ضعف الارادة وعدم القدرة على بذل الجهد المتواصل ومن هذا نستنتج أهمية قصر الدرس

ويكون الانتباه عند الأطفال أكثر في أول النهار مما هو في آخره وفي أول السنة المكتبية مما هو في آخرها وفي قويّ الجسم وفي الطامع أكثر منه في الضعيف وفي القانع

وانتباه الأطفال للصور الملوّنة أكثر من انتباههم لغير الملوّنة

ويعوق الانتباه جملة أمور بعضها جسمي كضعف الصحة ورداءة الغذاء ورداءة الهواء والجلبة القريبة من

المدرسة والخمول وبقاء الجسم فى وضع واحد زمناً طويلا ، إذ الحركة لازمة للطفل ولذلك ينبغى للمدرس ألا يطالبه بالمستحيل وألا يرغب فى أن يكون الطفل أمامه تمثالاً مفكراً وليعلم أنه إذا خمد الجسم خمد العقل

ومنها ما هو عقلى كالكسل المطبوع فى التلميذ ، وكغروره بذكائه وكالحالة التى يتفق أن يكون عليها عقل الطفل وككون مادة الدرس فى غير طاقته وكسابقة معرفته للدرس وكعدم الألفة بينه وبين المعلم

أما الفائدة التى يخرج بها التلاميذ من الدرس فلا يصح أن تكون قاصرة على تحصيل المعارف ولكن ينبغى أن ينتهز المدرس كل فرصة ممكنة أثناء التدريس وبالمناسبات ليبث فى تلاميذه من حميد الصفات وجميل الخصال ما يصبحون به عنواناً للشرف الخلق من شوائب حب الذات

﴿ دروس النقد ونقد الدروس ﴾

درس النقد هو الدرس الذى يعدّه الطالب ويدرّسه لتلاميذ مبتدئين بحضور قرنائه ليظهروا حسنات تدريسه

وسيئاته فهو موضوع اشتراك الطلبة فى العمل للاهتداء إلى أحسن طرق التدريس بتطبيق العمل على العلم

ولا غنى عن سماع درس النقد للمدرّس المبتدئ لأنه مهما كان متضلعاً فى علمه ومهما كانت خبرته بطرق إعداد الدروس ومهما بلغت معارفه بدقائق علم التربية فلا بد ان يخرج من درس النقد بفائدة لأن ذلك الدرس يعيّن فى ظروف تحمل المدرّس الذى يدرسه على بذل الجهد فى إعداده وتدريسه فيجمع كل مايعرفه من محسن التدريس ويجتهد فى العمل بها فى درسه . فاذا سمع المدرس شخص يهتم بصناعته وله شغف بترقية معلوماته خرج منه بفائدة مهما انحطت قيمة الدرس فى اعتقاده

ليس الناقد مقيّداً وقت سماع الدرس كمنقود وقت تدريسه فلناقد يرى من غير أن يجهد نفسه ويكشف عنه كيفية سير المنقود فى مادة الدرس وفى طريقته وفى إيضاحه كما يرى آثار ذلك فى التلاميذ وأما المنقود فعقله مشتغل بالأعمال الكثيرة التى يقتضيها التدريس والتى من شأنها أن تربكه بسبب ما تستلزمه من قيامه بكثير منها فى وقت واحد

ولذلك لا يتسنى له أن يحصى أثناء الدرس ما عمله وما لم يعمله مما أعده ولكن فى استطاعته أن يقدر بوجه عام درجة نجاحه فى شغله فتراه إذا أحس بالخيبة فى درسه كثيراً ما يجتهد فى تحويل الإخفاق نجاحاً فاذا فعل ذلك اكتسب الناقد منه ثلاث فوائد وكانت من خير ما يدّخره لنفسه فى صناعته وزيادةً على ذلك يدرك الخطأ الذى كان سبباً فى إخفاق المنقود فيتجنبه ويختار الطريقة التى كانت سبباً فى نجاح المدرس

ومع كل هذه الفوائد التى تعود على الناقد من سماعه درس النقد فان المشاهدة وحدها لا تكفى لتكميل الطالب فى صناعة التدريس ولو كان درس النقد من أجود الدروس وإنما الذى يكسبه فى صناعته هو التدريس العملى

ومن فوائد دروس النقد للناقد أيضاً المجهود الذى يبذله حين ينسب نجاح المنقود وإخفاقه من المحاسن أو المثالب التى أتاها فى تدريسه ولا يخفى أن فى هذا المجهود تدريباً لقوة منفكرته زيادة على ما فيه من تطبيق العمل على العلم وفائدة دروس النقد للمنقود لا تقل عنها للناقد ان لم

فهى تكسبه ثقة بنفسه وعطفاً على غيره وإحساناً في تصرفه

وليس من المحتمل أن تكون الدروس كلها التى يعدها المدرسون لتكون دروساً للنقد خطأ كما أنه لا يتأتى أن تكون كلها جيدة من كل الوجوه بل لابد من احتوائها على محاسن ومثالب وبناء على ذلك يجب على الناقد ألا يقتصر فى نقده على احداهما وليعلم أنه لا يصح أن يعدد المحاسن من غير أن يبين ما تسبب عنها أو أن يذكر المثالب من غير أن يقترح طرقاً لإصلاحها .

ومن الخطأ فى النقد أن يذكر الحسن من غير أن ينسب إلى الطريقة التى سببته أو أن يذكر العيب من غير أن يبين منشؤه

وعلى الناقد أن يتجنب التوبيخ ولا يمس الشخصيات وألا يجعل حبه المنقود أو كراهته له تأثيراً عند النقد

ويجب أن يكون النقد برفق يشوبه الاخلاص والعدل وليعلم الناقد أنه انما ينتقد شخصاً فى ظروف تخالف الظروف

التى هو فيها فليضع نفسه موضع المنقود ثم ينتقد انتقاد المنصف

وفائدة الانتقاد الصادق تربية الملاحظة والانتباه وملكة الحكم السريع بين الحسن وغيره وبالجملة هو أهم شئ بعد التمرين المعتاد لإيصال كل من الناقد والمنقود إلى ذروة الكمال فى التربية العملية

﴿ مذكرات إعداد الدروس ﴾

قبل إعطاء درس النقد يعد المدرس المنقود مذكرة تسمى (مذكرة إعداد الدرس) يقدمها الى مدرس التربية قبل ميعاد التدريس بوقت يمكنه من الاطلاع عليها .

وقيمتها عظيمة جداً للمدرس المبتدئ لاحتوائها على كل ما يختص بالدرس . وتشتمل مذكرات إعداد الدروس تفصيلاً للمادة المراد إيصالها إلى التلاميذ وطريقة إيصالها بما يرى المنقود استعماله من وسائل الإيضاح المتقدم ذكرها

وعند كتابة مذكرة إعداد الدرس يجب على المدرس

مراعاة الرتب الخمس الآتية المؤسسة على أصول علم النفس . وليست هذه الرتب إلا أقساماً للدرس تنطبق تمام الانطباق على السير الطبعي لعقل الطفل عند التحصيل

(الرتبة الأولى — المقدمة) ويقصد بها جمع شتات أفكار التلاميذ بأسئلة الغرض منها تذكيرهم بما يعرفونه من المعلومات التي تصلح لأن تكون أساساً تبنى عليه المادة الجديدة فاذا ما استظهرها منهم المدرّس سار بهم بمهارة إلى موضوع الدرس الجديد

(الرتبة الثانية — العَرْض) وهو مادة الدرس الجديد مرتبة ترتيباً عقلياً بحيث يستدعى كل جزء منها الجزء الذى يليه فاذا فرغ المدرّس مما أعده من المادة الجديدة انتقل بالتلاميذ إلى الرتبة التي تليها وهى

(الرتبة الثالثة — الربط) ويراد به ذكر شيء من معلومات التلاميذ القديمة مما بينها وبين المادة الجديدة علاقة من تشابه أو تضاد مع عمل الموازنة . فمن غير الربط والمقدمة تكون المعلومات فى حافظة التلاميذ متفرقة وحينئذ لا بقاء لها فاذا ما تم الربط بعمل الموازنة وجد المدرّس عند

الأطفال استعداداً يمكنه من الانتقال بهم الى

(الرتبة الرابعة — الاستنتاج) وهو عبارة عن تنظيم المادة المستفادة بالطريقة التى يقتضيها استنباط القاعدة أو التعريف حتى يتجمع الدرس فى عقل الطفل فعلى تجمعه ووضوحه يتوقف نجاح الرتبة الأخيرة وهى

(الرتبة الخامسة — التطبيق) والقصد منه زيادة على تثبيت المعلومات إيقاف الطفل فعلاً على ما للمعارف المستفادة من الفائدة العملية له فى هذه الحياه . وينبغى أن تكون الأمثلة التطبيقية متنوّعة الشكل والمرمى ولا يصح أن تكون بترتيب مادة الدرس. ومما ينبغى أن يراعى أيضاً عند كتابة المذكرة ما يأتى :

أولا — ينبغى أن تكون عند المدرس قوة الابتكار حتى لا ينسج فى إعداد مذكرته على منوال واحد مع اختلاف الدرس والموضوع

ثانياً — ينبغى أن ترتب المادة ترتيباً عقلياً واضحاً فى أجزاء يبدأ بكل منها فى أول السطر

ثالثاً — لا يصح أن تكتب بعض الأجزاء باسهاب مع

اغفال الأجزاء الأخرى وبالجملة يجب أن يعلم المدرس أنه إنما يكتب المذكرة ليعين مقدار المادة وماهيتها لا لينشئ مقالات تدل على مقدرته فى التحرير

رابعا — لا يصح أن تغفل وسائل الإيضاح لأى جزء من أجزاء الدرس متى أمكن ذلك

خامسا — ينبغى أن تكون المذكرة مكتوبة بخط حسن خالية من كل كشط أو حشو أو إعلام

وترسم المذكرة على درج (فرخ) من الورق بالشكل الآتى .

مذكرة اعداد درس على (   )

لتلاميذ السنة (   ) فى يوم (   ) سنة (   ) زمن الدرس دقيقة

الادوات المستحضرة لايضاح الدرس : (   )

الغرض الذى يرمى اليه الدرس (   )

الرتب	المادة	الطريقة ووسائل الايضاح
المقدمة	تكتب هنا ماهيتها بشرط استجابها من معارف التلاميذ القديمة	وهنا تكتب كيفية السير لاستدراج مادة الدرس مع ذكر الادوات التى يرغب المدرس فى استعمالها للايضاح
العرض	تكتب هنا كل مادة الدرس مرتبة الأجزاء	تكتب هنا كيفية السير مع ذكر ما يستعمل من وسائل الايضاح
الربط	يكتب هنا شئ من معارف التلاميذ تصح مقارنته بالمادة الجديده اما بالتشابه واما بالتضاد	كيفية الشرح
الاستنتاج	التعريف أو القاعدة الممكن استنباطها من المادة المتقدمة	كيفية استخراج التعريف أو القاعدة
التطبيق	أمثلة تثبت الدرس وتبين للتلاميذ فائدته لهم فى حياتهم	كيفية السير فيها

﴿ تنبيه هام إلى طلبة المعلمين ﴾

ينبغى أن يكون عند كل طالب من طلبة مدارس المعلمين دفتر خاص يكون بمثابة كتاب يشمل تاريخ حياته الفنية ويسمى دفتر المذكرات ويجب أن يشمل هذا الدفتر أسماء كل الموضوعات الدراسية ومقدار ما أعدّه الطالب منها وأتقن اعداده أوّلا فأوّلا والدرجات التى حصل عليها فى كل مادة وملاحظات المدرسين المدونة بالكتابة فى كراساته على عمله فى تلك المادة وينبغى أن يبين فيه بوضوح مقدار ما أصاب من النجاح أو الاخفاق فى المواد التى أدى فيها امتحاناً أثناء السنة

ولا يخفى ما لهذا الدفتر من الفائدة اذ تتبين منه لأول وهلة مواضع الضعف والقوة عند الطالب أثناء السنة فيهتدى الى ما يلزم اعادته من دروسه وما لا يلزم وما ينبغى أن يتوسع فى دراسته لتكميل نفسه فيه وما لا ينبغى وقيمة هذا الدفتر عظيمة من جهة أخرى لناظر والمفتشين عند الاقتضاء للوقوف على حقيقة الحالة العلمية لكل طالب زيادة على ما فيه من تعويد الطلبة اعتمادهم على أنفسهم. والتبصر فى العواقب . واعداد عدتهم لها وتنظيم أعمالهم ولا ريب ان هذه كلها من الوسائل التى تضمن النجاح .

أما عدد الخانات التى يجب أن يحتوى عليها هـذا الدفتر فتترك للطالب لأنها تتوقف على مقدار نشاطه وحبه لمهنته وطمعه فى انتهاز الفرص السانحة له رغبة منه فى تحسين حاله الفنية

تذييل فى التدريس

﴿ ١ — الواجبات التحريرية ﴾

الأسئلة الشفوية وان كانت كما قدمنا مما يثبت المعلومات عند التلاميذ ويرشد المدرّس إلى معرفة مقدار ما حصلوه، فانها غير كافية ليبنى عليها المدرّس بناء يطمئن على بقائه إلا إذا عززها بالواجبات التحريرية ويقصد بها فى الفصول الأولية تثبيت المعلومات عند الأطفال بالكتابة تطبيقاً على ما حصّلوه من قبل أوّلاً فأوّلاً وتأكد المدرّس من مقدار مالتدريسه فيهم من الأثر. وفى الفصول المتقدمة يزاد على ذلك إعداد التلاميذ شيئاً تمهيداً لعمل اليوم التالى

وتعطى الواجبات التحريرية للتلاميذ بقصد عملها فى الكرّاسات ولها من الفوائد ما يأتى :

(١) تربى فى التلاميذ ملكة الاستقلال فى العمل والفكر فهى بذلك من أحسن وسائط التربية

(٢) تعود التلميذ استعمال وقته بعد خروجه من المدرسة فى أشرف المقاصد

(٣) تكون عوناً للتلميذ فيما بعد على مراجعة دروسه

(٤) تمكن المدرس من تقدير نجاح عمله اليومى نجاحاً فعليا

(٥) توجد للأهالى فرصة لمراقبة عمل أبنائهم اذا كانوا ممن يهتمون بأمر تربيتهم وفى ذلك مساعدة للمدرسة يزيد بها حسن سمعتها

(٦) توسع معارف التلاميذ لأنها تستلزم تشكيل المعلومات بأشكال متنوعه

ولكى تأتى هذه الواجبات بالفوائد التى تقصد منها ينبغى للمدرّس أن يتذكر أن الأطفال بعد عناء اليوم المدرسى فى حاجة الى الراحة والى اللعب ولهذا السبب يجب ألا يطالبهم بشئ كثير أو بشئ صعب بل تنبغى مراعاة ما يستطيع الأطفال عمله

واذا لم تلقَ المدرسة المساعدة التى تنتظرها من الأهالى على حمل أبنائهم على أداء واجباتهم التحريرية ينبغى للمدرّس ترغيب الأطفال فى أدائها مع المحافظة على مطالبتهم بها لتصحيحها فى حينها

ولكى لا يلجأ التلاميذ الى طلب المساعدة من غيرهم على عمل الواجبات التحريرية ينبغى أن يبين لهم المدرّس أن الغرض منها وقوفه على موضع الضعف منهم لِيُسهِّل عليهم فهم ما لا يستطيعون فهمه . وتكون الواجبات التحريرية

(١) في الهجاء بكتابة ألفاظ مأخوذة من درس معين من كتب المطالعة تمثيلا لقاعدة سبق تدريسها مع ايراد معانى الكلمات

(٢) في الحساب . ويجب أن تعطى كل يوم تقريباً بشرط القلة في المقدار

(٣) في الجغرافية . برسم المصورات ففي رسمها تربية للذوق والتدقيق في الأعمال واعتياد النظافة وهي من خير ما يستعين به التلاميذ على التحصيل في الجغرافية

(٤) في التاريخ . بكتابة ملخص الدرس الذي تلقوه في المدرسة

(٥) في الترجمة . بالتطبيق على قواعد اللغتين

(٦) في قواعد اللغة . بالتطبيق والاعراب والتحليل مع مراعاة الجدولة والتسطير والنظافة حتى تكون كراسات التلاميذ فيما بعد من أعمالهم التي يفتخرون بها

(٧) في الانشاء . بالتحرير في موضوعات عامة في شكل أجوبة لأسئلة بشرط ألا يزيد الجواب في كل موضوع على سطرين. وبكتابة ملخص دروس المطالعة بغير ألفاظ الكتاب وبوصف قصير لنهر أو جزيرة أو غير ذلك

وينبغي ألا يُهْمل تصحيح الواجبات التحريرية وإلا كان ذلك أشد ضرراً من عدم إعطائها . ويجب أن تعطى وتصحح تبعاً لخطة مرسومة بشرط توزيعها على أيام الأسبوع وإعطاء التلاميذ الوقت الكافي لأدائها وتعرُّفها . ويحسن أن يرسم الناظر لكل فصل خطة أسبوعية للواجبات

التحريرية ويطبعها ويوزعها على المدرسين للعمل بمقتضاها بحيث يجددها كل ثلاثة أشهر على حسب مقتضيات الأحوال وبهذه الوسيلة يتسنى إحكام توزيعها وينبغي أن يكون لكل مادة كراسة خاصة بالواجبات التحريرية يطلع عليها ناظر المدرسة والمفتشون عند الاقتضاء للوقوف على حالة عمل المدرس وينبغي أن تصلح الواجبات التحريرية بحيث تُردّ الكراسات إلى التلاميذ قبل مضى أسبوع من ساعة تكليفهم عمل تلك الواجبات ولذلك يجب على المدرس أن يخصص أوقاتاً معينة من زمنه للتصحيح

وتصلح الواجبات التحريرية بالمداد الأحمر بخط جليّ ويحسن أن يترك التلميذ سطراً أبيض بين كل سطرين ليتمكن المدرس من كتابة التصحيح جليّاً . وعلى المعلم إذا أراد إعلاماً أن يعمله من غير أن يشوّه هيئة الكراسة

وينبغي ألاّ يغير المدرس من أعمال التلميذ إلاّ ما تدعو الضرورة إلى تصحيحه وأن يطالبه بكتابة أغلاطه على وجه الصحة هذا ويلزم أن يذيل كل تمرين بالدرجة التى يستحقها ثم بالتاريخ وامضاء المدرس . ولا بد من مراجعة التصحيح

الذى كتبه التلميذ للتحقق من كتابته صحيحاً

واذا قصر التلميذ فى أداء الواجبات التحريرية فخير عقاب له أن يحجز بعد الدرس لأدائها

وعلى المدرس أن يعنى بأخذ مذكرات مكتوبة فى كراسة خاصة بالأغلاط المهمة التى يأتيها التلاميذ فى دراستهم أثناء السنة المكتبية لكى يخصص لمراجعتها وقتاً معيناً فى أواخر السنة حتى يستفيد التلاميذ من ذكرها وحتى يأتى عمله فى التصحيح بأكبر الفوائد الممكنة

﴿ ٢ — الامتحان ﴾

علمنا مما سبق أن قيمة التدريس تنحصر فى مقدار ما يتعلمه التلميذ فهو القياس المضبوط لعمل المدرس ولا سبيل إلى قياس ذلك المقدار إلاّ الامتحان وهو إما شفهى بمثل الأسئلة الشفهية التى تقدم الكلام عليها وإما تحريرى بالكتابة والاثنان لازمان للاختبار فهناك موضوعات لا يمكن الاختبار فيها إلاّ شفهيا مثل المطالعة والمحادثة والمحفوظات والخطابة . وهناك موضوعات أخرى

لا يمكن الامتحان فيها إلاّ تحريريًّا مثل الإملاء والإنشاء والرسم والخط

وزيادة على ما تقدم ليس فى أحد الامتحانين ما يغنى عن الآخر فالامتحان التحريرى غير كاف لتقدير الشخص من كل الوجوه فثم صفات عظيمة القيمة لا يكشفها إلاّ الامتحان الشفهى مثل مقدار سرعة إدراكه ومقدار نشاطه وقدرته على العمل وشغفه به شغفاً حقيقياً واحترامه لرؤسائه ومقدار ما وصلت إليه فضيلة الشعور بالواجب عنده ومقدار لين طباعه وأدبه وعطفه على الانسانية ، وبالجملة كل الصفات التى يبنى عليها نجاح المرء فى هذه الحياة أى قيمته الأدبية

ومع ما للامتحان الشفهى من الفوائد العظيمة فقد يمنع من استعماله فى كل المواد أمور عدة . منها طول الزمن الذى يستلزمه اختبار التلاميذ فرداً فرداً . ومنها الملل الذى يعترى الممتحنين حتماً من جرّاء ذلك . ومنها الخوف من عدم المساواة بين الطلاب فى الأسئلة الملقاة عليهم صعوبة وسهولة . ومنها أنه كثيراً ما يكون فى الأسئلة الشفهية

ما يساعد التلميذ على الإجابة مما يلحظه من وجه الممتحن ، ومما يتلقطه من بوادر لسانه . وزيادة على ذلك أن أجوبة الأسئلة الشفوية كثيراً ما تكون عبارتها متقطعة لا يعتمد عليها فى الحكم باحاطة التلميذ بكل أجزاء الموضوع ولا سبيل إلى وقوف الممتحن على إحاطة الطالب بالموضوع كله إلا طول الزمن أو الامتحان التحريرى

وليس فى الامتحان الشفهى ما يغنى عن التحريرى ففضلاً عن أن الامتحان التحريرى هو الواسطة الوحيدة فى اختيار معارف التلاميذ فى المواد التى سبق ذكرها فَبِه فقط يتسنى إعطاء كل طالب فى الامتحان استحقاقه بنسبة غيره مع القصد فى الزمن

والامتحان التحريرى من أكبر الوسائط للوقوف على مقدار معارف التلميذ وقيمتها وعليه مُعوَّل كبير فى اختيار الأشخاص الأكفاء للمناصب العامة وغير العامة

وفوائده التهذيبية للتلميذ كثيرة منها أنه يستلزم الروية والعناية باستعمال الألفاظ . ويستلزم أيضاً تتبع الانتباه بحصر الفكر فى موضوع واحد زمناً . ويربى فى التلميذ اعتياد تنظيم

أفكاره والتزام التدقيق فى العبارة مع تنسيق شكل الإجابة . وقد قال بعض علماء وظائف الأعضاء (ان إحكام الاجابة من كل الوجوه يدل على كبر المخ وسلامته) وهذا يتبعه ما يسميه علماء التربية نشاط العقل . هذا وكثيراً ما يمكن الاستدلال من مجموع أوراق الاجابة لشخص على كثير من صفاته العقلية والخُلقية

ويذهب بعض الناس إلى أن الامتحان قد يأتى ببعض نتائج تخالف الواقع . منها أنه قد ينجح فى أدائه شخص ناقص الكفاءة ويخفق آخر كفء . ولكن هذا من قبيل المصادفة إذ قد يصيب الأولَ شىء من القليل الذى يعرفه فيجيد الاجابة وينجح ويصيب الثانىَ شىء من القليل الذى لا يعرفه فيسئ الاجابة ويخفق . وهذه المصادفات نادرة الوقوع ولا يصح أن تجعل حجة تقلل من أهمية الامتحان .

ومنها أنه كثيراً ما يكون لهيئة الامتحان العام فى نفوس بعض الطلاب اذا دخلوه لأول مرة من الهيبة ما يأتى من ورائه اضطراب فى الأعصاب أو ذهول لا يتمكن الممتحَن بسببه من إظهار كفاءته وينشأ عن ذلك تأخره . ومثل

هذا الاعتراض لا يصح أن يُعَدّ من مثالب الامتحان بل هو دليل على أن التلميذ ناقص التربية لم يألف كمال النظام ولم يعوّد الشجاعة الأدبية وعدم التهيب مما لا شرّ فيه . والامتحان يكشف هذه الصفات بما يقضى به من السكون العام والعزلة التامة لكل فرد واستحالة الحصول على مساعدة من طالب آخر أو على كلمة تشجيع من ممتحن ، فكأنه يتطلب من التلميذ أن يتحلى بفضيلة ملك النفس وضبطها ولا يخفى ما لهاتين الصفتين من عظيم القيمة فى التربية

هذا ويقول بعضهم « ان مثَلَ الطفل فى امتحانه كمثل نبات أزيل ما على جذوره من الطين للوقوف على كيفية نمائه فَضَعُفَ وتأخر فى النماء » ويدعون الى ترك الطفل فى هدوء كى ينمو عقله سليماً من تكديره بالامتحان . وكأن هؤلاء يعتقدون أن استظهار المعلومات وتشكيلها بأشكال وعبارات متنوعة مما يضعفها ويقلل مقدارها لا مما يزيدها تثبتاً ومقداراً

والامتحان أنواع : مدرسىّ وعامّ وامتحان مسابقة

بقصد المكافأة المادية

فالامتحان المدرسي ضروري جدًّا . ولا يكون التعليم مبنيًا على أساس متين إلاّ به . فلا يمكن أن ينتقل المدرّس بالتلاميذ إلى معلومات جديدة إلا إذا تأكد من تثبتهم من القديمة حتى تصلح أن تكون أساسًا للجديدة . وهذا لا يمكن إلا بالامتحان . وكذلك نقلُ التلميذ من فرقة إلى فرقة أرقى منها يستلزم الامتحان بالضرورة

وينبغي للمدرّس أن يمتحن تلاميذه امتحانًا تحريريًا مرة في كل أسبوعين أو مرة في الشهر حتى يعتادوا العمل من غير مساعدة فتتربى فيهم ملكة الاعتماد على النفس ، ويعتادوا تنسيق التعبير عما في نفوسهم فتُغرس فيهم ملكة التدقيق في القول والنظام في العمل . ولا يتيسر بلوغ هذه الغاية إلا إذا عُني المدرّس باختيار عدد من الأجوبة من بعض الأوراق وقراءتها على مسمع من التلاميذ ليبين نقصها ثم يقوم هو بالإجابة عنها على السبورة بالطريقة التي يصح أن يأخذها الأطفال نموذجًا لإجابتهم في الامتحان من حيث صحة المادة والأسلوب وتنظيم الشكل والنظافة

ويحسن أن يكون الامتحان النهائى لغير المنتهين من المدرسة على مثال الامتحان العام فى كل ما يمكن محاكاته من الترتيب المحكم والسكون التام وطبع الأسئلة وإجلاس التلاميذ متباعدين بحيث يتعذر عليهم محاولة الغش حتى لا تكون هيئة الامتحان العام غير مألوفة لهم

أما الامتحان العام فالغرض منه منح الطلاب شهادات تدل على مقدار كفاءتهم وأهليتهم لما يراد منهم . وهذا الامتحان ضرورى لتقدير درجات تحصيل الأشخاص ، حتى يسند إلى كل منهم ما يستطيع عمله . وبه تختار الأشخاص للخدمة العامة

وأما امتحان المسابقة الذى يقصد منه إنالة الممتحَن جائزة مادية فضاره عظيمة . منها غرس الأَثَرَة فى قلب التلميذ ومنها إيجاد الحسد والبغضاء بين المتسابقين ومنها اشتغال التلميذ حباً فى المكافأة لا حباً فى العلم لذاته . ومنها دوام توجيه المدرّس عنايته إلى من يتوسم فيهم النجاح فى مثل هذا الامتحان وتركه الباقين . ومنها انهماك المتسابقين فى العمل فوق طاقتهم فتتلف بذلك صحتهم

ولما لم تكن لهذا الامتحان فوائد تفضل فوائد الامتحان المدرسى أو الامتحان العام حسن منعه لما فيه من المضار وان كان يُلجأ اليه أحيانا كما فى أحوال منح امتياز التعليم المجانى اذا كان عدد المحال قاصراً

ولنظام الامتحان عامة ينبغى مراعاة السكون التام والعزلة باجلاس التلاميذ متباعدين حتى لا يتمكنوا من مساعدة بعضهم بعضاً مع التزام كلٍّ الجلوس فى مكان معين حتى ينتهى الامتحان

ومما تجب ملاحظته فى الامتحان الأسئلة فينبغى أن يكون الغرض منها الوقوف على مايعرفه الطالب لا على ما لا يعرفه ولذلك ينبغى أن يراعى فى تعيينها ما يأتى :

(١) أن تكون مناسبة للزمن بشرط أن التلميذ المتوسط السرعة فى التفكر وفى الكتابة يستطيع الاجابة عنها فى الزمن المعين

(٢) أن تكون من البرنامج المقرر بشرط اختيارها ملائمة لسن التلاميذ ومعلوماتهم ولذلك يحسن أن يعينها مدرس الفصل أو خبير بالبرنامج و باستعداد التلاميذ . وفى هـذه الحالة يتعين على التلاميذ الاجابة عن كل الأسئلة الموضوعة . فاذا عينها غيره وجب أن يكون اختيارها مؤسساً على البرنامج وكتب الدراسة . وفى هذه الحالة ينبغى أن يكون عدد الأسئلة أكثر مما يطلب من التلاميذ الاجابة عنه فاذا

طولبوا بالاجابة عن تسعة أسئلة مثلا حسن أن يترك لهم اختيارها من اثنى عشر وفى هذا ضمان للعدل ولا سيما اذا تعدد المدرسون الذين تلقى علبهم الطلاب دروسهم

(٣) ينبغى أن يكون فى استطاعة التلميذ المتوسط الاجابة عنها وأن تكون خالية من الألغاز واضحة العبارة سليمة المعنى منطبقة على الواقع لا تحتمل غير المقصود منها

(٤) ينبغى أن تختار بحيث أن الطالب القليل الذكاء الذى جد فى التحصيل استعداداً الامتحان يجد فيها مجالا لاظهار شئ مما حصله وبحيث يجد الذكى مجالا لاظهار ذكائه

(٥) ينبغى ألا تشمل الأسئلة شيئاً كثيراً من الجزئيات التافهة

(٦) ينبغى أن تطبع الأسئلة بحيث تكون الأوراق نظيفة ويكون الخط جيداً وواضحاً

(٧) يحسن الا تبين الدرجة المخصصة لكل سؤال على ورقة الأسئلة حتى لا يطمع التلميذ فى الاجابة عن الأسئلة المخصصة لها درجات عالية لئلا يضل قموته فرصة الاجابة عما يستطيع احسان الاجابة عنه

ولتقدير الدرجات على أوراق الاجابة ينبغى أن تقسم درجة النهاية الكبرى أقساماً تختلف تبعاً لحالة الأسئلة مع تخصيص نحو العشر للنظافة وحسن الأداء وتنسيق الأجوبة

ولا يصح أن تقدر الدرجة على جميع الأسئلة بوجه عام

إذ ليس فى هذا ضمان للعدل . وخير طريقة أن يقرأ الممتحن أولاً الجواب عن السؤال الواحد فى أوراق عدة حتى يعين فى نفسه الحد الأعلى المنتظر من الطلاب وحينئذ يستطيع وضع الدرجات بطريقة عادلة . وبعد الانتهاء من تقدير الدرجات على الجواب الأول فى جميع الأوراق يشرع فى تقدير درجات ما بعده من الأجوبة بالطريقة عينها

وفى تقدير الدرجات على أوراق الاجابة فى امتحان المسابقة ينبغى بعد انتهاء التقدير على النحو السابق فصل الأوراق التى منحت درجات متساوية ومقارنتها بعضها ببعض باعادة قراءة كل واحدة الى آخرها اثر الأخرى اذا اقتضى الحال الترجيح بينها

وليعلم المدرس أن العناية بالامتحان ونظامه وسيره على الطريقة التى يجب أن يسير عليها والاستعداد له مما يؤثر فى سمعة المدرسة أدبيًا ويحمل على الثقة بها وبأعمالها عند التلاميذ وأهليهم

صندوق التوفير من حيث ايجاد الدفاتر والاستثمارات اللازمة لضبط الأعمال من ايداع المبالغ أو استردادها أو تحويلها من جهة الى أخرى اذا نقل التلميذ وغير ذلك من الأوامر التي لا غنى عنها لضبط الأعمال

وبيانا للفوائد الجمة التي تعود على التلاميذ من صندوق التوفير نرى أن نقتبس شيئاً مما كتبته وزارة المعارف الى نظار مدارسها في هذا الصدد استنهاضاً لهممهم لتشجيع فضيلة الاقتصاد وغرسها في نفوس التلاميذ إذ قالت

« من الأمور الهامة في تربية الولد تعليمه كيف يوفر من دخله الصغير وكيف يدفع ما يجد في نفسه من الميل الى الصرف فيما لا يلزم وكيف يعد على الوجه المعقول ما ينفعه في مستقبله »

« وينبغي ألا تكون حداثة السن سبباً في ارجاء تعليم الصغير هذه الأمور المفيدة فيمكن للمدرسة أن تتخذ كثيراً من الوسائل لأَنْ تعلِّمه اياها وأَنْ تبينَ له فوائد الاقتصاد فالولد إذا تعود حرمان نفسه بعض مشتهياته الصغيرة وسوعد على توفير قليل من الريالات بالتدريج

ليجدها وقت الحاجة اليها فى شراء ما يلزمه من الكتب أو الملابس أو فى مساعدة أبويه إذا نزلت بهما شدة فانه بذلك يكون قد تلقى درساً عملياً على فوائد الاقتصاد »

« وعلى العموم فانا على يقين من أن كل عمل يرمى الى نماء فضيلة الاقتصاد فى النفوس والنظر الى المستقبل لا يخلو من الفوائد المتعلقه بالتربية والتعليم »

« ليعلم النشء أن الادخار واجب على جميع طبقات الأمة لا فرق فى ذلك بين صغيرها وكبيرها ثريها وفقيرها وسواء أكان ذلك فى وقت السلم أم ابان اشتداد الأزمات زمن الحرب وليعلموا أن الانسان عرضة للمرض ولتقلبات الحوادث فاذا أصابه من هذا عارض ركن الى ما ادخره واستخدمه فى تخفيف مصابه »

« ولا عجب فان المليم الذى يدخره التلميذ وان تكن قيمته زهيدة فى نظره إلا أنه بانضمامه مع غيره يجتمع منه على مر الأيام مبلغ وفير لم يكن له فى حسبان لذلك لم تأل الممالك جهداً فى الترغيب فى الادخار فى كل آن وعلى الخصوص فى مثل هذا الوقت العصيب فاننا نسمع خطباء

الدول العظمى ذات المجد الأثيل والثروة الطائلة ينادون بالحث عليه وهم لا شك الى غرضهم واصلون . »

« ولا مشاحة أن تعليم الادخار لا يحتاج الى تقرير منهج كما تحتاج العلوم الأخرى وانما يحتاج الى مهارة المعلم من حسن التصرف وتقدير ميول التلاميذ ودرجة يسارهم .... »

ولصندوق التوفير زيادة على ما ذكرته الوزارة فى منشوراتها المختلفة من الفوائد ما يأتى

(١) انه يعلم الادخار بطريقة عملية سهلة

(٢) يعرّف المدرّس بالتلميذ بطريقة تدعو الأول الى مواساة الثانى والعطف عليه

(٣) يوجد الألفة بين المدرسة والآباء الذين يسرهم ان يروا المدرسين يهتمون بمصلحة أبنائهم

(٤) يزيد فى ولاء التلاميذ ويوثق العرى بينهم وبين المدرسة

(٥) يلطف من حين الى آخر من الشدة التى يقتضيها النظام المدرسى العادى

تاريخ التربية فى مصر

ليس لغة قدماء المصريين على ما نعلم أدبيات يمكن الرجوع اليها لمعرفة آرائهم فى التربية ولكن آثارهم وعلى الخصوص النقوش التى ترى فى مقابرهم تدل دلالة منقطعة النظير على أن بلادهم منبع العلوم والمعارف

ومهد التمدين وليس من بين ما أسسه المصريون قديماً أهم من المعاهد التى لها علاقة بحياتهم الاجتماعية واذا اعتبرنا حالة البلدان الأخرى فى العصور الأولى من القرن العاشر الى القرن العشرين قبل المسيح حين كانت مصر تضىء العالم بأسره بأنوار مدنيتها حنينا رؤوسنا احتراما لتلك المدنية واعترفنا لمصر بما قد أغدقته من الخير على بنى الانسان

ولم تكن التربية فى مصر بعد الفتح الاسلامى مما لا تفتخر هى به فقد أنشئ جامع عمرو بن العاص سنة ٦٤٣ بعد المسيح وأسست فيه مدرسة بلغ عدد الحلقات (الفصول) بها فى وقت ما أكثر من أربعين حلقة وفى سنة ٧٧٨ م تم انشاء جامع احمد بن طولون وكان يدرس به القرآن الكريم والحديث والفقه والطب وأنشئ بعد ذلك الجامع الأزهر سنة ٩٧٠ م وأخذ يتسع نطاق الدراسة فيه شيئاً فشيئاً حتى عم نفعه كل الآفاق وتخرج فيه من كبار العلماء والأئمة والمؤرخين والشعراء والقضاة العدد العظيم

ومما ذكره المقريزى أنه من ابتداء الدولة الأيوبية سنة ١١٧١ م لغاية دوله الغورى سنة ١٥١٦ م بلغ عدد ما أنشيء من المدارس والمساجد والجوامع وغير ذلك بالقاهرة فقط ـ وهى الآن زينتها ـ ١٥٥ وكان بمعظمها خزائن الكتب ولم تخل الأرياف والمدن الأخرى فى أنحاء القطر من كثير منها وكانت سبباً فى نشر التعليم انتشاراً قال فيه ابن خلدون فى مقدمته (ونحن لهذا العهد نرى أن العلم والتعليم انما هو بالقاهرة من بلاد مصر لما أن عمرانها مستبحر وحضارتها مستحكمة منذ آلاف من السنين فاستحكمت فيها الصنائع وتفننت ، ومن جملتها تعليم العلم)

ولم يزد عدد ما فتح من المدارس بمصر فى المائتى سنه السابقة لحكم محمد على باشا أى قبل سنة ١٨٠٥ م على ما يتجاوز العقد الثانى أما فى عهده فيستدل على حالة التربية مما قاله سعادة أمين باشا سامى فى كتابه المسمى « التعليم فى مصر » (لقد كان رجوع العلم الى ربوعه معقوداً بنواصى محمد على باشا مؤسس الحكومة المصرية فقد خطا بالقطر فيه الخطوة الأولى فأثمر فيه ثمراً يانعاً وذلك انه لما قدّر من مبدأ الأمر مزايا العلم حق قدرها وأدرك أن الواسطة الوحيدة فى التدرج على مراقى العلوم هى أوربا أرسل البعثات من الشبان المصريين وغيرهم الى حواضرها ليتربوا بها وكان جملة من أرسلهم فى مدة ولايته ٣١٩ طالباً أنفق عليهم ٢٧٣٣٦٠ جنيهاً)

اهتم المغفور له محمد على باشا فى بدء توليته رغبة منه فى ترقية مصر بارسال البعوث الى اوربا ثم بترجمة الكتب المدرسية فى جميع العلوم الحربية والرياضية والطبيعية والتاريخية وأمر بطبعها فى مطبعة بولاق التى انشئت سنة ١٨١٢ وكان كلما أتم عدد من الطلبة دروسهم فى اوربا وعادوا الى مصر زاد فى عدد المدارس التى كان يعنى بتأسيسها على الطراز الأوربى . وكانت الحكومة تتولى أمر الانفاق على جميع التلاميذ من غذاء ومسكن وملبس فى ست عشرة مدرسة خصوصية وفى أربع وخمسين مدرسة ابتدائية أسست جميعها لغاية سنة ١٨٣٧ وكان يعتمد فى تعمير هذه المدارس لغاية سنة ١٨٣٥ على شبان المماليك الشراكسة وأبناء خدمه وأبناء الموظفين والضباط ثم أبناء الأهالى المصريين بصفة استثنائية وفى أحيان بطريقة قهرية لأن الأهالى لم يكونوا إذ ذاك ليعتنوا بادخال أولادهم المدارس بالرغم من أن الأجور المدرسية لم تكن معروفة وقتئذ

ولما شعر محمد على بحاجته الى الضباط والموظفين الملكيين لاستخدامهم فى ادارة شئون البلاد أنشأ أولا مدرسة عسكرية بالقلعة ثم صدر أمره فوراً بنقلها الى أسوان وكان ذلك سنة ١٨١٦ وفى سنة ١٨١٨ أنشأ مدرسة لتخريج المهندسين الملكيين وفى سنة ١٨٢٥ فتحت مدرسة الطب وكانت طلبة هـذه المدارس ممن تعلموا بالكتاتيب والجوامع ولم يكن لهم المام بمبادئ العلوم التى كان يراد تعليمهـم اياها وكذلك كان يتعين على كل مدرسة من هـذه المدارس أن تعطى تلاميذها دروساً ابتدائية فى الأشياء الأولية الضرورية حتى تعدهم تدريجاً الى تلقى مبادئ العلوم الخصوصية التى أسست المدرسة من أجلها

ولما كثرت المعاهـد العلمية أنشأ لها ديواناً مخصوصاً سنة ١٨٣٦ وشكل به مجلساً سماه مجلس شورى التعليم لتقرير نظام التعليم بالمدارس وكان مما قرره انشاء الخمسين مدرسة التى سبقت الاشارة اليها ثم أسس نظام التعليم وقسم المدارس على حسب النظام الفرنسى الى ابتدائية وثانوية وعالية وكان التعليم بها باللغة التركية فى المبدأ ولما كثر عدد أبناء المصريين فيها تغيرت الحال وصار التعليم باللغة العربية ولم يمكن أن تسير المدارس التى استحدثت سيراً حسناً الا بعد مضى عشر سنوات من تأسيسها بسبب اضطرار الحكومة الى الموظفين فتأخذ التلاميذ وتستخدمهم قبل أن ينجحوا بمدارسهم وبلغت ميزانية التعليم بمصر سنة ١٨٣٩ مبلغاً قدره ٤٦٧٨٤ جنيهاً وكان عدد تلاميذ المدارس كلها فى تلك السنة تسعة آلاف وفى سنة ١٨٤٢ بلغت الميزانية ٨٨٢١٥ جنيهاً وكانت ايرادات القطر فى السنة المذكورة ٢٩٢٦٧٢٥ جنيهاً وكانت الأهالى فى أول الأمر عقبة كؤوداً فى سبيل تعليم بنيهم كما

أن تعليم البنات لم يصادف قبولا فى عصره ولذلك اضطر الى اصدار أمره بشراء عشر جوار سودانيات صغيرات السن لتلقى فن الولادة وفى سنة ١٨٣٩ أنشأ المرصد الفلكى بقرب بولاق وكان عدد مدارس الحكومة فى تلك السنة ٦٣ منها ٢٩ ثانوية و ١١ عالية وكان فيها من التلاميذ ١٠٥١ تلميذاً وفى عهده أسست الجاليات الأوربية مدارس لتعليم ذراريهم وغيرهم

وكان عهد ابراهيم باشا قصيراً وجاء بعده عباس باشا الأول سنة ١٨٤٨ وفى عهده أرسل الى أوربا تسعة عشر طالباً واستمرت ترجمة الكتب وطبعها وأنشأت جمعية الفرير مدرستين وفتح المرسلون الأمريكيون مدرسة

وقد جاء فى كتاب القول التام فى التعليم العام ما يأتى «وفى نحو سنة ١٨٥٠ بينما كانت تلك المدارس آخذة تأتى ببعض الثمرات وأصبحت التلامذة التى تحضر بالمدارس الابتدائية والثانوية تدخل فى المدارس العالية حاصلة على معارف أرقى سنة فسنة أغلقت المدارس دفعة واحدة ووقف سير التقدم» وكان السبب فى اغلاق تلك المدارس أن الحكومة كانت ألغت احتكار بعض الأصناف التى كانت حفظتها لنفسها أيام محمد على فاستغنت بذلك عن كثيرين من الموظفين الذين كانت عملية الاحتكار تستلزم استخدامهم وبهذا العمل قلت الحاجة الى المدارس التى لم يكن الغرض من انشائها سوى تخريج الموظفين »

وفى سنة ١٨٥٤ تولى سعيد باشا فارسل أربعة عشر طالباً الى أوربا والمدارس التى كانت بمصر فى مدته المدرسة الحربية بالقلعة وبها فرقة المحاسبة ومدرسة الهندسة بالقناطر الخيرية ومدرسة الطب

والولادة وفي عهده أنشأ الأقباط مدرستين سنة ١٨٥٥ والطائفة الاسرائلية واحدة سنة ١٨٦١ وفتح المرسلون الأمريكيون مدرسة لتعليم البنات وأخرى فتحها الفرنسيسكان الايطاليون سنة ١٨٥٩

وفى سنة ١٨٦٣ تولى اسماعيل باشا واهتم بارسال البعوث الى أوربا حتى بلغ عدد الطلبة بها سنة ١٨٧٩ مائةواثنين وسبعين طالباً ، وشرع سنة توليته فى فتح مدارس جديدة من كل الدرجات وكان أول من عنى بالشئون الصحية للمدارس واهتم باعادة نظارة المعارف ثانية سنة ١٨٦٣ الى نظامها الذى كانت عليه سنة ١٨٣٦ وقد جاء فى كتاب القول التام ما يأتى « وهنا استعملت العجلة فامتلأت المدارس الابتدائية والثانوية والعالية من تلامذة أخذوا بالصدفة ووزعوا عليها بعد امتحان خفيف لم ينظر فيه الى معلومات الطالب فى العلوم والآداب بعين الاعتبار وتقرر ان تدرس بالمدارس العالية المواد التى كانت تدرس فى نظيراتها قبل سنه ١٨٥٠ بمعنى أن التلامذة كانوا يتعلمون مع بعض العلوم أصول اللغة العربية وكانوا يعرفونها قليلا ومبادئ اللغة الفرنساوية وكانوا يجهلونها بالمرة وبالجملة كانت المواد التى تدرس فى كل مدرسة عليا عبارة عن مخلوط لا أساس له يدخل تحته المواد المقررة للمدارس الابتدائية كالخطوط وقواعد اللغة والمواد المقررة للمدارس العالية كالعلوم النظرية والعملية الخاصة بها ولا شك أن هذه الحال انما كانت وقتية »

ومنذ عهد محمد على باشا الى سنة ١٨٦٧ كان كل تلاميذ المدارس يتعلمون بالمجان وتقوم الحكومة بمأكلهم ومبيتهم وملبسهم وتعطيهم مكافآت سنوية ومرتبات شهرية وفى سنة ١٨٦٨ أحدث اسماعيل باشا

أقساماً خارجية وفى سنة ١٨٧٤ تقررت المصروفات المدرسية لأول مرة على بعض التلاميذ ولم تجعل الزامية إلا بعد ذلك بزمن وفتحت مدارس جديدة مثل مدارس الحقوق والمساحة والعمليات واللسان المصرى القديم والمحاسبة وفرقة التلغراف العربى وفرقة الرسم وفرقة النقاشين وفى سنة ١٨٦٧ أنعم على مدارس الأقباط بألف وخمسمائة فدان ووقف أطيان تفتيش الوادى وقدرها ٢٢ الف فدان لانشاء مدارس ومكاتب بالأقاليم وفى ابريل سنة ١٨٦٨ شكلت جمعية من معظم رؤساء الحكومة للنظر فى تعميم نشر التعليم تدريجاً بالديار المصرية وتلى على اعضائها قرار مجلس شورى النواب القاضى بايجاد المدارس التى تلزم لجهات الأقاليم وكذلك تلى عليهم تقرير على مبارك بك وكيل ديوان المدارس اذ ذاك فى بيان الاجراآت اللازمة لتنظيم تلك المدارس بطريقة تضمن انتاجها أحسن الفوائد للحكومة والأهالى معاً وقد جاء فى عبارة التقرير بالحرف الواحد ما يأتى « وهذا لتحسين حالهم (التلاميذ) واستقبالهم ومنفعتهم الخصوصية العائدة اليهم مع المنفعة العمومية على الحكومة من تهذيب رعاياها واصلاح حالهم ووجود التعاون بينهم ومعاونتهم لأوطانهم » فأصدر القرار الآتى « فمن بعد المداولة . . . . رؤى لتنفيذ ما خطر بالأفكار الخيرية الخديوية من جعل المكاتب والمدارس الأهلية فى المدن وسائر بلاد القطر فى أسلوب يوصل شبان الوطن الى اكتساب التربيه الحسنة عليهم وعلى الوطن انقسام مسألة التربية الى ثلاثة أقسام ـ القسم الأول فيما يختص بمكاتب المدن الكبيرة والقسم الثانى فى تنظيم مكاتب القرى والنواحى والقسم الثالث فيما يختص بالمدارس المركزية التى يصير انشاؤها فى مراكز

المديريات » وفى شهر مايو من السنة عينها صدر الأمر الكريم باعتماد هذا القرار وتنفيذه

وفى سنة ١٨٧٢ أسست مدرسة دار العلوم وفى سنة ١٨٧٤ فتحت بين مدارس أخرى مدرسة العميان والخرس وفى سنة ١٨٧٥ كان عدد مدارس الحكومة ٣٥ مدرسة للبنين والبنات والمدارس الأهلية ١٩ ومدارس المرسلين المسيحيين ٧٤ والمدارس الأولية (الكتاتيب) ٤٦٩٦ وكان مجموع المعلمين ٦١٣٣ ومجموع التلاميذ ١٤١ ٤٠٦ وكان عدد الجرائد فى عهد اسماعيل باشا ٢٧ منها تسع كانت تحرر باللغة العربية وبها ارتقت صناعة الانشاء وانتقلت الحركة الفكرية

وفى سنة ١٨٧٩ تولى محمد توفيق باشا واستمر الحال على ما كان عليه و بلغ عدد الطلبة الذين أرسلوا الى أوربا من سنة ١٨٧٩ الى سنة ١٨٨٤ اثنين وأربعين طالباً

وفى سنة ١٨٨٠ تشكل مجلس للنظر فى حالة التعليم فى مصر بناء على طلب ناظر المعارف اذ ذاك و بعد ان بحث فى احصاء التعليم وقارنه بسكان القطر حينئذ وكان ٥١٠ ٢٨٣ ٥ قرر تحسين التعليم الابتدائى ونشره بزيادة عدد المدارس وبانشاء مدرسة للمعلمين وتوسيع التعليم بالكتاتيب بانشاء ثلاثة أنواع منها — فني كل قرية من القرى البالغ عدد سكانها من ألفين الى خمسة آلاف نفس ينشأ مكتب درجة ثالثة يعلم فيه القرآن الكريم والدين والقراءة والكتابة والقواعد الأربع الأصلية فى الحساب وينشأ فى كل بلد مركز يبلغ عدد سكانها من

خمسة آلاف الى عشرة آلاف مكتب من الدرجة الثانية يعلم فيه زيادة على ما فى مكتب الدرجة الثالثة تاريخ الوطن و بعض مبادىء التاريخ الطبعى وتمرينات عملية على قياس الخطوط والسطوح والأجسام البسيطة وفى كل من مصر والاسكندرية وفى كل بندر من بنادر المديريات والمحافظات وفى كل بلد من البلاد المهمة التى يبلغ عدد سكانها عشرة آلاف فأكثر ينشأ مكتب من الدرجة الأولى لاعداد تلاميذ للتعليم التجهيزى (الثانوى) فاذا لم يرد من أتم الدراسة بمثل هذا المكتب الالتحاق بالمدارس الثانوية وكان يرغب فى الاستمرار فى الدراسة فتحت له ولأمثاله مدارس تعلم فيها المساحة والزراعة والتاريخ الطبعى المطبق على الزراعة اذا كانوا من جهة يشتغل أهلها بالزراعة

أما اذا كان المتممون لدراسة مكاتب الدرجة الأولى فى جهة يشتغل أهلها بالتجارة أنشئت لهم مدارس يعلم فيها الحساب التجارى والخط وامساك الدفاتر وملاحظات عامة فى التجارة والصناعة واستحسن المجلس أن تفرض ضريبة على الأهالى بنسبة ما يدفعونه من الأموال وتخصص للتعليم

وقرر المجلس كذلك تحسين حالة المدارس عامة والتمس انشاء مدرسة للزراعة وأخرى للطب البيطرى ومجلس لكل مدرسة عالية للنظر فى شؤونها لتحسين حالها وايجاد مجلس للمعارف العمومية وانشاء مكتبات للمدارس ومجلس تأديب وفى سنة ١٨٨١ صدر أمر عال بتشكيل المجلس العالى ويكون من اختصاصه النظر فى مشروعات القوانين واللوائح المختصة بالتعليم وفى انشاء مدارس جديدة وتقرير كتب الدراسة وترقى المعلمين وفى سنة ١٨٨٤ بدأت النظارة

نظام التفتيش على المدارس الأجنبية وخصصت لها اعانات مالية
وفى سنة ١٨٨٥ وضعت النظارة مناهج للتعليم الابتدائى والثانوى
على نظام مدارس أوربا على سبيل التجربة وفى سنة ١٨٨٦ صودق
على منهج مدرسة المعلمين التوفيقية وجعلت المساحات الصيفية لاول
مرة فى زمن الصيف بعد أن كانت تعطى فى شعبان الى ما بعد عيد الفطر

وفى سنة ١٨٨٥ شكلت لجنة لتنظيم الامتحانات والبحث فى مناهج
المدارس الابتدائية والثانوية فقررت سنة ١٨٨٧ تغيير خطط المناهج
واحداث امتحان شهادة الدراسة الثانوية ومن ذلك الحين تقرر ألا
يقبل تلميذ فى المدارس العالية الا بتلك الشهادة وفى سنة ١٩٠٧ عدلت
خطة الدراسة وقسمت مواد الدروس الى علمى وأدبى بعد السنة الثانية
وفى سنة ١٨٨٨ تقرر ألا تكون مدرسة دار العلوم مقصورة على تخريج
معلمين بل تكون معدة لتخريج قضاة شرعيين وألحقت النظارة بالمدرسة
فيما بعد قسماً لتخريج معلمين أحسن كفاءة من مدرسى الكتاتيب
ثم ألغته بعد ذلك

وفى اكتوبر سنة ١٩٢٠ تغير نظام المدرسة تغيرا كليا وأنشئت
بها مدرسة تجهيزية ملحقة بدار العلوم يدخل طلبتها امتحان شهادة
الدراسة الثانوية بقسميها لتأديته فى غير اللغة الأجنبية التى يستعاض
عنها بالعلوم الشرعية وعلم الحياة وعلم نظام الحكومات والخط
وفى سنة ١٨٨٩ حوّل قلم الترجمة الى مدرسة معلمين لتخريج مدرسى
اللغة الانكليزية وسميت مدرسة المعلمين الخديوية وسارت على المنهج
الذى كانت تسير عليه مدرسة المعلمين التوفيقية لتخريج مدرسى اللغة
الفرنسية وفى سنة ١٨٩٠ جعلت الكتاتيب الأهلية بالقطر المصرى
تحت اشراف نظارة المعارف وسلطتها وتقرر ألا يفتح أى كتاب إلا

بترخيص من النظارة وفى السنة عينها تشكلت لجنة علمية استشارية بدل مجلس المعارف وفى سنة ١٨٨٩ بدأت المعارف بارسال بعثات المدرسين الى بلاد الانجليز وفى سنة ١٨٩١ تقررت لائحة امتحان شهادة الدراسة الابتدائية

وفى عهد توفيق باشا فتح من المدارس الأهلية عدا ما كان بها قبل توليته ٣١ مدرسة ومن المدارس الأوربية ٨٩ مدرسة

وفى يناير سنة ١٨٩٢ تولى صاحب السمو عباس حلمى الثانى الحكم وفى أيامه زاد اقبال المصريين على التعلم فى عواصم أوربا وعلى الخصوص الذين يتعلمون على نفقة أهليهم حتى بلغ عددهم فى سنة ١٩١٤ سبعمائة وخمسين طالباً وشرعت الحكومة فى ارسال طلبة على نفقتها من سنة ١٩٠٩ لغرض اعداد معلمين فى جميع فروع التعليم

ومن سنة ١٨٩٤ فصاعدا أنشئت عـدة مدارس ابتدائية وثانوية وخصوصية للبنين والبنات وللمعلمين والمعلمات الأولية وفى سنة ١٨٩٧ تقرر أن تعطى النظارة اعانة للكتاتيب وأنشئت لائحة فى السنة التالية لامتحان معلميها وصار معمولا بها الى أن سنت لائحة امتحان الكفاءة للتعليم الأولى سنة ١٩١١

وفى سنة ١٩٠٦ صدر أمر عال بانشاء إدارة خاصة بالتعليم الفنى

وفى سنة ١٩٠٧ أنشئت مدرسة القضاء الشرعى ومدرسة المعلمين الخديوية الابتدائية وأعيدت المجانية بالمدارس الثانوية وفى سنة ١٩٠٨ أسست الجامعة المصرية وفى سنتى ١٩١٠ و ١٩١١ أسست مدرستا التجارة العالية والمتوسطة ومدرسة الزراعة المتوسطة بمشتهر والمدرسة العباسية الثانوية ومدرسة التدبير المنزلى بالقبة

وفى سنة ١٩١٢ ألغيت الدروس الخصوصية التى كان يقصد بها ترقية معارف الفقهاء والعرفاء لكثرة مدارس المعلمين الأولية وتولت نظارة المعارف ادارة مدرسة طنطا الثانوية

وقد شرعت مجالس المديريات فى القيام بالتعليم بمالها من الاختصاص الممنوح بمقتضى القانون رقم ٢٢ الصادر باعتماده أمر عال فى سبتمبر سنة ١٩٠٩ ويقضى هذا القانون أن لمجلس المديرية أن يقرر رسوماً موقتة فى المديرية لانفاقها على المنافع العمومية ومنها التعليم وأن للمجلس أن يستعمل تلك الرسوم بأكلها للتعليم وقراره فى وضع الرسوم وفى تخصيصها يكون قطعياً ويصدر به الأمر العالى — ومما جاء به أن المجلس عليه أن يخصص للتعليم الأولى ومنه تعليم الزراعة والصناعة اليدوية سبعين فى المائة من مجموع الرسوم التى تخصص للتعليم والثلاثون فى المائة الباقية تنفق على التعليم الابتدائى وما فوقه

وقد بلغ عدد المدارس الأهلية التى فتحت فى عهد سمو عباس الثانى ٥٤٧ مدرسة غير مدارس مجالس المديريات وعدد المدارس الأوربية ١٧١ عدا التى فتحت فى عهد أسلافه

وفى ديسمبر سنة ١٩١٤ تولى الحكم السلطان حسين كامل الأول وكان فى أول عهده يزور المدارس ويكافئ النابغين من تلاميذها وتلميذاتها وقد قال سعادة أمين باشا سامى فى كتابه (التعليم فى مصر) ان عدد المعاهد فى أيامه كانت ٦٨ من المدارس الأميرية و١٣٢ لمجالس المديريات و٥٩٤ مدارس أهلية و٣٢٥ مدارس أجنبية و٣٥٣ معاهد دينية و ٧٢٤٦ مدارس أولية (كتاتيب) وجملة الجميع ٨٧١٨

وفى ٩ اكتوبر سنة ١٩١٧ تولى عظمة السلطان أحمد فؤاد ملك مصر والأمل وطيد أن يرتقى التعليم فى عهده ارتقاء تقر به عيون الأمة

دراسة الطفل أو علم النفس

يعتبر (هربارت) النفس كائناً بسيطاً غير متغير ليس لها فى الأصل حالات ولا قوى ولا عمل وأنها باتحادها بالجسم تشترك معه فى حمل المعلومات ويكون عملها إذ ذاك غير قابل للانعدام ولذلك يعتقد أنها غير فانية وهو يقول بألا تربية بغير واسطة الجسم. وأعضاء الحواس هى الأبواب التى منها تدخل المعارف للحياة العقلية فلاشىء يصل الى العقل إلا من طريق الحواس ولذلك يجب تربيتها فهى أبواب مغلقة لا بد من فتحها حتى تدخل الدنيا الخارجية فى العقل ولا بد أيضاً من تربية حساسيتها حتى تنقل الى العقل آثاراً للأشياء الختلفة فى الكون نقلا سريعاً بصور واضحة دائمة لا يمحوها الزمان

وقال أيضاً « لا تدخل النفس فى علاقاتها بالحياة الخارجية إلا بواسطة المجموع العصبي وكلما كان هـذا أقرب الى الكمال ناسبت معه المعلومات تناسباً مطرداً »

ويتركب المجموع العصبي من جزءين عظيمين — الأول المجموع المخى الشوكى وهو يتكون من الدماغ والنخاع الشوكى والأعصاب المتشعبة منهما — والثانى المجموع السمباتوى وهو أعصاب تخرج من عقد عصبية موضوعة على جانبي العمود الفقرى وتتصل بأعصاب المخ والنخاع الشوكى بفروع دقيقة وتتوزع فى أعضاء الجسم

والأعضاء المركزية للمجموع العصبيّ هى الدماغ ويخرج منه اثنا عشر زوجاً من الأعصاب تتوزع فى أهم أعضاء الوجه والنخاع

الشوكي ويخرج منه واحد وثلاثون زوجاً تتوزع فى الأطراف ، وفى جميع العضلات

والأعصاب هى خيوط غاية فى الدقة وهى إما أعصاب حس أو أعصاب واردة وهى التى تنقل الآثار من أجزاء الجسم الى الأعضاء المركزية . وإما أعصاب حركة أو أعصاب صادرة وهى التى تنقل الآثار من المراكز العصبية الى أطراف الجسم . وأعصاب النخاع الشوكى تسمى أعصاباً مختلطة لأنها تقوم بالعملين

أما المراكز العصبية فأهمها الدماغ ولذلك كان غلافه (الجمجمة) متيناً جداً ويشمل الدماغ المخ الذى هو مركز التفكر والاحساس والارادة . والمخيخ وهو مركز تنظيم الحركات الصادرة من المخ والنخاع المستطيل وهو مركز الأعمال المنعكسة وواسطة ربط النخاع الشوكى بالمخ والمخيخ

والنخاع الشوكى هو مركز الأعمال المنعكسة أيضا وواسطة وصل أعصاب المخ والمخيخ بكل أجزاء الجسم ما عدا الوجه

ويكون نمو المجموع العصبى تابعاً لتربية الحواس وتربية الارادة وتكوين العادات البدنية فاذا عنى المدرس بتربية أعضاء الحس وتمرينها تمريناً صحيحاً وبتربية الارادة التربية الصالحة حتى يتحول بعض الغرائز مثل التقليد والمنافسة وحب التملك الى غايات يستخدمها الانسان فيما يعود عليه بالخير واذا عنى كذلك بتكوين العادات البدنية حتى تنقله الى منزلة أرقى نمت أجزاء المجموع العصبى معاً على نسبة منتظمة

هذا واذا اختبرنا حياتنا العقلية وجدنا أن هناك أشياء قد تحصل بغير مجهود ما فتترك فينا آثاراً هى المعلومات وتسمى فكراً . فاذا

أثرت فينا بما يسرنا أو يؤلمنا سمى الأثر احساساً أو وجداناً . وأخيراً قد تصدرمنا أعمال بقصد تحقيق رغبة معينة فهذه الرغبة تسمى بالارادة وينسب (هربارت) مجموع هذه الى العقل

و بياناً لطريقة الحصول على المعلومات بواسطة الحواس نضرب المثل الآتى

اذا أمسك أحدنا بقطعة من السكر ونظر اليها ثم وضعها فى فمه انتقل الى عقله أثر من ملمسها وصلابتها ووزنها ثم بياضها ثم حلاوتها فهذه الآثار المفردة هى المعلومات الأولية التى دخلت العقل وكونت فيه بمجموعها صورة للسكر فالفكرة العمومية عن السكر وهى المركبة من آثار وصلت الى العقل بطريق الحس تسمى الملاحظة. فالملاحظة اذن هى مجموع آثار عقلية خاصة بشئ واحد سواء أكانت تلك الآثار دخلت العقل من طريق حاسة واحدة أم من طريق حواس عدة

والحواس ست وهى حاسة الإبصار وعضوها العين وحاسة السمع وعضوها الأذن وحاسة الشم وعضوها الأنف وحاسة الذوق وعضوها اللسان وحاسة اللمس وعضوها الجسم كله و أكثر أجزاء الجسم حساسية طرف اللسان وأنامل الأصابع والشفتان وحاسة العضل وهى التي نتعرف بها الوزن ومقدار تماسك أجزاء الأشياء بعضها ببعض

وتتأثر الحواس بعوامل مختلفة فعامل حاسة النظر مثلا الأشعة الضوئية ولا تأثير لهذه فى تعرّف شكل الجسم الا اذا كان ذلك الجسم سبق أن تناولته حاسة اللمس لأن معرفتنا بالخواص الهندسية للأجسام لا تكون تامة بالنظر وحده ولذا يرجع الى حاسة اللمس فى إصلاح

الخطأ الذى ينشأ عن حاسة الابصار وبناء على ذلك تعتبر حاسة اللمس أصلا فى حصولنا على المعلومات الأساسية لخواص الأجسام . ومن الحواس ما يزودنا بآثار عقلية عدة لشئ واحد وهى حواس اللمس والابصار والعضل فبواسطتها نتعرف الملمس ودرجة الحرارة والشكل والحجم واللون والبعد والكثافة وتماسك الأجزاء ومنها مالا نستفيد منه إلا أثراً عقلياً واحداً وهى السمع والذوق والشم ومن هذا نستدل على المكانة العالية لحاستى اللمس والابصار على الخصوص فى حصولنا على المعلومات من المحسات وأقل الحواس قيمة فى التربية هما حاستا الذوق والشم أما حاسة السمع ففضلها عظيم جداً فى الحصول على المعلومات وقد فضلها الكثيرون على حاسة الابصار فقد يكون الانسان أعمى وواسع العلم ولا يكون أصم الا وعقله ضعيف وبالتالى علمه قليل أما حاسة اللمس فلا مشاحة أنها سيدة الحواس وأنفعها فى الحصول على المعلومات وعلى الخصوص فى أول أدوار الطفولة ولها دخل فى توليد الذكاء فى الحيوان فأكثر الطيور ذكاء الببغاء . لأنها أرقاها فى حاسة اللمس وأكثر صنوف الحيوان ذكاء الفيل وأساس ذكائه المعلومات التى يحصل عليها بطرف خرطومه وأكثر القردة ذكاء ما نمت عنده حاسة اللمس

هذا وينبغى أن نعنى بتربية الحواس على نسبة فضلها فى الحصول على المعلومات. وليعلم المدرس أنه اذا لم يعن بتربية أعضاء الحس وتمرينها تمريناً حسناً لا يمكن أن تكون كل أنواع الاحساس التى تصل الى العقل صحيحة واذن لا تصلح أن تكون أساساً لتربية قوتى الحكم والتعليل ولذلك يجب على المدرس ألا يدرس للأطفال شيئاً من غير أن تكون

حواسهم هى الواسطة فى ايصال الحقائق العلمية الى أذهانهم كلما وجد الى ذلك سبيلا . وفى دروس الأشياء مجال واسع لتربية الحواس . والمدرس الماهر لايعدم مجالا فى أية مادة لتربيتها تربية حسنة

وتخلق الحواس فى الأطفال على ترتيب معين . فأولا حاسة اللمس ومعها حاسة العضل وتموان نمواً سريعاً فى الأسابيع الأولى . وثانياً حاسة الابصار وقد تظهر يوم الولادة . وثالثاً حاسة السمع وتنشأ بعد أيام من الولادة . وتنمو ببطء . ورابعاً حاسة الذوق وتنمو بسرعة وخامساً حاسة الشم وهى أبطأ الحواس

الاحساس والادراك الحسى

وأول العمليات العقلية هو الاحساس . فاذا كنت جالساً مثلا منهمكا فى عمل ما وسمعت صوتاً يشبه صوت مدفع أو رعد أو باب أغلقته الريح بقوة ولم نعن أن تنسبه الى واحد من هذه الأشياء الثلاثة كان ذلك الأثر احساساً . وهو أول العمليات العقلية فاذا نسبته الى سببه سمى ادراكا حسيا . وقلّ أن يتنبه الكبار الى احساس من غير أن ينسبوه الى ما سببه . وأحسن مثال يوضح هذا الاحساس البسيط أنك اذا دخلت بمصباح حجرة مظلمة فيها طفل حديث الولادة تنبه الى التغير حالا . فمجرد التنبه هو الاحساس ولا يوجد هذا الاحساس البسيط إلا فى الأطفال الحديثى الولادة فاذا نسب هذا الاحساس للمصباح سمى ادراكا حسيا ويسميه هربارت أثرا

وأبسط أشكال الآثار التى منها تتكون كل المعلومات ليس إلا صفات للمحسات . فاذا جمعت هذه الآثار المفردة ونسبت الى شئ واحد من المحسات كنسبة البياض والحلاوة والصلابة الى قطعة السكر

كانت النتيجة أمراً مركباً وهو ما يسمى بالملاحظة كما سبق بيانه . ولا تكون الملاحظة إلا فى الشئ المفرد فاذا طبقت صفاته على أفراد من نوعه تكونت ما تسمى بالصورة الذهنية فالصورة الذهنيـة عامة والملاحظة خاصة

والعقل مجموع آثار يتصل بعضها ببعض . ولا وجود فى العقل لحقيقة منعزلة ليس لها اتصال بغيرها من الحقائق . ويقول هربارت ان الأثر يختفى مؤقتاً اذا اعترضه أثر جديد ويظهر من نفسه متى زال سبب ذلك الأثر الجديد ويسمى هذه الحركة حركة الآثار أو المعلومات ولا يشتغل العقل بأكثر من شيء واحد فى آن واحد « ما جعل الله لرجل من قلبين فى جوفه » ومع ذلك فالعقل لا يخمد أبداً بل هو دائماً فى حركة . ولكن يقال ان الدائرة الفكرية فى حالة توازن متى كان لكل أثر قوة كافية لحفظه من أن يتغلب عليه أثر آخر . هـذا ولما كان اختفاء الأثر من العقل لا يمحوه وانما يقلل وضوحه تدريجاً وأنه يعود الى مركز التنبه بالمناسبة بمعنى أننا نقتدر على استرجاعه ، أو استذكاره وضعوا لذلك قوانين كان أول من وضعها ارسطاليس، وهى ما يسمى

قوانين تداعى المعانى

الأول قانون التجاور وهو أهمها ومعناه ارتباط الأثر بمكانه أو زمانه فاذا حضر الأثر فى الذهن استدعى الزمان أو المكان الذى حصل فيه مثل تذكر الظهر بطلق المدفع وتذكر عمرو بن العاص بالفسطاط وهناك ما يسمى بالتجاور أو التداعى اللفظى كربط الأشياء بأسمائها والكلمات بالصور الذهنية التى تدل هى عليها . وهذا النوع من التداعى

عظيم الفائدة اذا استخدم الارتباط المكانى فى تعليم الهجاء والمحفوظات والزمانى فى تعليم دروس الجغرافيا والتاريخ

الثانى قانون التشابه وهو ارتباط أثر بأثر آخر أو بآثار ماضية لتشابه بينها وكلما كان التشابه بين المعنيين أعظم كان التداعى أسرع. وليتذكر المدرس أنه من المهم جداً أن يربى التلميذ على اكتشاف التشابه لنفسه بين العبارات والحقائق والأشياء حتى اذا نجح اعتاده ولذّ له أن يواصل ذلك فتنبعث فيه الرغبة للملاحظة الدقيقة والاكتشاف والاختراع . ولقانون التشابه قيمة فى تعليم العلوم الطبعية لما بين الحقائق المقررة فيها من التشابه . وليس الغرض من دراسة قواعد اللغة إلا تقسيم الكلمات والجمل تقسيماً مؤسساً على قاعدة التشابه . وفى الجغرافيا يأتى هذا القانون فى بيان التشابه بين الشواطىء فى تعريجها والأنهار وسلاسل الجبال فى اتجاهها والأراضى فى خصوبتها ومناخها وحيوانها ونباتها وغير ذلك. ويمكن للمدرس أن ينتفع بهذا القانون كذلك فى ربط الجغرافيا بالتاريخ والتاريخ بأدب اللغة والحساب بالهندسة لما بين كل اثنين منها من التشابه . وفى تعلم اللغة الاجنبية كثيراً ما يلجأ التلاميذ الى هذا القانون متلمسين وجوه الشبه بين بعض كلمات تلك اللغة و بعض الكلمات فى لغتهم لايجاد رابطة اتصال تعينهم على الاستذكار

الثالث قانون التباين وهو ارتباط أثر بأثر آخر أو بآثار أخرى، لما بينها من التضاد أو المخالفة. ولهذا القانون فائدة فى تعليم الصغار لأن معلوماتهم الأولى تبتدئ بتمييز الأشياء بعضها من بعض بطريق التضاد لأن التباين أدعى الى الالتفات ومع ذلك قل أن يكون لهذا القانون

مالقانون التشابه من القيمة فى نجاح التربية العقلية إذ أن كل العمليات العقلية العالية تتوقف على معرفة التشابه بين العبارات والأشياء والحقائق وعلى جمعها وتنظيمها . ويستعمل قانون التضاد فى تعليم الجغرافيا كثيراً بمقارنة أكبر البلاد فى قارة ما بأصغرها فى المساحة أو السكان ، وبمقارنة الشواطئ كثيرة التعريج بغيرها مما لا تعريج فيها والأنهار الطويلة بالقصيرة والسريعة بالبطيئة وهكذا ويستعمل كذلك فى قواعد اللغة بمقارنة الاسم بالفعل والجملة البسيطة بالمركبة وحرف الجر بحرف العطف وهكذا وفى الحساب يقارن الجمع بالطرح والضرب بالقسمة والأعداد الصحيحة بالكسور وهكذا واستعمال قانون التضاد مع الأطفال ينطبق تماماً على تدرج نمو العقل فى الطفل فى مبدأ الأمر بما أن أول العمليات العقلية وأسهلها معرفة الاختلاف بين الأشياء وحينئذ يجب على المدرس أن يعرض دروسه على الأطفال الصغار على قاعدة التضاد وكلما كان التضاد بين الاشياء أشد كانت الفائدة أكبر وكان مجهود التلاميذ فى التعليق أقل واستذكارهم أوضح وأتم

وعلى كل حال يجب على المدرس أن يكثر من وسائط وصل المعانى بعضها ببعض حتى اذا عجز الطفل عن استدعاء معنى بواسطة منها ، استدعاه بغيرها

وتختلف قوة تداعى المعانى باختلاف الأشخاص وتختلف أيضاً فى الشخص الواحد باختلاف الأزمان . ويكون الاسترجاع أو التداعى ذاتياً اذا خمد العقل وسرح الفكر وتوالت الآثار القديمة على منطقة الوعى التى سيأتى الكلام عليها وسببيا اذا استدعت الآثار بعضها البعض استدعاء تابعا لقوانين التداعى الثلاثة

قوة الحفظ والذكر

القوة العقلية التى تخزن المعلومات وتستمر على الاحتفاظ بها وتسترجعها أو تستذكرها كلما وجد ما يدعو الى ظهورها تسمى قوة الحفظ والذكر.

فاذا علق العقل المعلومات والتمت وهو يعقلها الى ما بين عناصرها من الارتباط الأساسي تمكن من خزن تلك المعلومات بطريقة متينة. وفى هذه الحالة تكون قوة الحفظ والذكر منطقية. أما اذا لم يكن هناك ارتباط أساسى بين عناصر المعلومات وجب ايجاد رابطة بينها تساعد على خزنها واستذكارها فاذا احتالت قوة الحفظ والذكر على ايجاد ما يربط عناصر المعلومات بعضها ببعض سميت احتيالية كطريقة الاحتيال على معرفة عدد أيام الأشهر على الأصابع . ومع ذلك فهناك معلومات لا يمكن خزنها بالطريقة المنطقية ولا بالطريقة الاحتيالية مثل هجاء الكلمات الشاذة ومثل الأسماء التى لا بد من حفظها في التاريخ وفي الجغرافيا فمثل هذه المعلومات تخزن فقط بطريق التكرار المستمر وتسمى قوة الحفظ والذكر حينئذ تكرارية أو آلية. هذا و بين الحافظة وهى قوة خزن المعلومات والاحتفاظ بها والذاكرة وهى قوة استظهارها ارتباط عظيم جداً لدرجة أن ما يقوى واحدة يقوى الأخرى. والمعلومات اذا علقت كانت فى بادئ أمرها أقرب الى الظهور مما سبقها ولذلك يقال انها فى منطقة الوعى أو منطقة الشعور بمعنى أن العقل يعيها و يستذكرها من غير مجهود أو بمجهود قليل فاذا علقت معلومات جديدة بعدها زحزحتها وحلت محلها وهكذا كلما دخلت معلومات

جديدة زحزحت القديمة الى ما وراء منطقة الشعور حيث منطقة النسيان أو منطقة الذهول بمعنى أنها تحتاج الى مجهود فى التذكر ويفصل المنطقتين ما يسمى بعتبة الوعى أو البرزخ وليس لهذا البرزخ مكان معين فقد يرتفع وينخفض تبعاً لسرعة الحزن وكمية المخزون وفى وقت النوم يرتفع حتى ينطبق على حد منطقة الشعور ولذلك يخيل الى النائم أنه يحس فى نومه بما كان فى دائرة حسه قبل النوم فاذا أردنا تذكر صور خيالية قديمة أى معلومات قديمة احتجنا الى مجهود لاخراجها من منطقة الذهول الى منطقة الشعور ويختلف المجهود شدة وضعفاً باختلاف بعد الصورة من منطقة الشعور ويتوقف استرجاع المعلومات أو استذكارها على (١) قوة الآثار الأولى وهذه تكون قوية بقوة تأثير المدرس وبالتكرار وبقوة العقل التابعة لقوة الجسم عند المتعلم (٢) تداعى المعلومات بالتجاور والتشابه والتضاد وقد سبق الكلام عليها

وتكون قوة الحفظ والذكر جيدة اذا علقت المعلومات بسرعة وخزنتها بضبط وسهولة واسترجعتها أو استذكرها من غير عناء ، وكانت كمية المعلومات المخزونة كبيرة وهذه الشروط هى التى يجب على المدرس مراعاتها فى تربية قوة الحفظ والذكر بربط الأسباب بالمسببات وحوادث التاريخ بعضها ببعض وبوصل الحوادث بالأماكن وكبار الرجال بأعمالهم وبمقارنة الحقائق بعضها ببعض إما بما بينها من التشابه أو من التضاد وباستعادة الدرس فى صورة أسئلة وبمطالبة التلاميذ بكتابة ما وعوا من عناصره بعد فراغهم منه وينسب تفاوت الجودة الى الاستعداد الفطرى والى التربية الأصلية

ولا يحفظ عن ظهر قلب إلا (١) سنى وقوع الحوادث المهمة

و (٢) الاسماء التى لا بد من حفظها فى التاريخ أو الجغرافيا و (٣) هجاء الكلمات الشاذة ومعانى الكلمات فى اللغة و (٤) القطع المنتخبة من كتابة مشاهير الكتاب لأنها مكتوبة فى قالب عال ومتضمنة معانى ذات قيمة و (٥) القوانين والجداول الرياضية و (٦) التعريفات المهمة فى العلوم . هـذا ويجب الاحتراس من مطالبة التلاميذ بحفظ شىء لا يفهمونه وإلا كان لا بقاء له لعدم وجود صلة بين أجزائه فى اذهانهم بل عليه أن يفسر لهم ما يحفظون بحيث يشوقهم فيحفظونه حبا فيه .

أما الأشياء التى لا يلزم أن يحفظها عن ظهر قلب فهى جداول الاستثناءات فى قواعد اللغة فهذه تعلق بالتطبيق وجداول الأسماء الجغرافية إذ أن هـذه يجب أن تقرن بالأماكن فى المصورات عند رسمها وعدد سكان المدن وجداول الصادرات والواردات وأطوال الأنهار وارتفاع الجبال إذ يكفى أن يعرف طول نهر واحد وارتفاع جبل واحد فى كل قارة وينسب اليه الباقى بوجه التقريب أما فيما يختص بالحاصلات فيكفى أن يعرف التلميذ حاصلات كل منطقة من المناطق الأرضية وتأثير المناخ فيها فيستنتج منها الصادر والوارد والصناعة ، وأما السكان فتكفى فيها المقارنة ولا سيما أنها متغيرة

وقد ينكر الكثيرون وجود قوة الحفظ والذكر عند الطفل فى الثلاث السنوات الأولى مع أنه فى هذه السن يعرف كلمات كثيرة من لغته وهـذه المعرفة تستلزم وجودها . وقد ذهب آخرون الى أن الطفل فى الثلاث السنوات الأولى يعلق معلومات أكثر مما يعلق فى أى ثلاث سنوات أخرى ومن الرابعة الى التاسعة تشتغل الحواس بملء العقل بالمعلومات بدون مجهود منه فى تنظيمها أو ترتيبها وفى هذا

الوقت يسود قانون التجاور ومن السنة السادسة الى السنة السادسة عشرة تبدأ القوة المفكرة فى الظهور بوضوح وتبتدئ قوة الحفظ والذكر بالبحث عن العلاقات بين الأشياء ويسود قانون التشابه وحينئذ يبدأ أساس قوة الحفظ والذكر المنطقية .

وقد دلت التجربة على أن أحسن الوسائل لتعليق المعلومات عند الأطفال فى المبدأ ثلاث وهى استمالة الطفل للتحصيل (راجع صفحة ١١٤ الى ١١٨) والتكرار وطريقة العرض بالتضاد . فاذا تقدمت الأطفال فى السن قلت أهمية الاستمالة ووجبت العناية بطريقة العرض بالتشابه وبناء النتائج على الأسباب وبالجملة يتضح مما سبق أن قوة الحفظ والذكر تنمو باستمالة التلميذ فيميل للتحصيل وبتوجيه انتباهه فيتنبه لكل ما يعرض عليه وبالتكرار وبربط المعلومات عند التعليق ربطاً مؤسساً على قوانين التداعى الثلاثة التى سبق شرحها والتى يلزم أن تعتبر أصلا فى جعل قوة الحفظ والذكر جيدة أما التكرار فتقل الحاجة اليه متى وجد الميل الذى يتبعه الانتباه (راجع صفحة ١١٤ الى ١١٨)

الخيال والتخيل والقوة المتخيلة والوهم

الخيال هو مستودع الآثار التى وصلت الى العقل من طريق الحواس فهو الخزانة التى تخزن فيها صور المعلومات أعنى أنها حافظة مصورة ممتازة عن حافظة اللفظ والتخيل هو استحضار تلك الصور المفردة المخزونة بدون أن يكون إذ ذاك دخل للحواس . والتخيل نوعان حضورى واختراعى . فاذا استحضرت الصور المفردة كما علقها العقل وبترتيبها الزمانى والمكانى كان التخيل حضوريا أما اذا تصرف ل وابتدع صوراً جديدة مؤلفة من الصور المفردة المختلفة المخزونة

فى الخيال على مثال لا وجود له فى الخارج كان التخيل اختراعياً ، وهو التخيل الحقيقى كتخيل الغول

والقوة العقلية التى يحصل بها التخيل على العموم تسمى المتخيلة . وهى لا تخترع من عدم وانما تعمل من المحفوظات الخيالية فتتصرف فيها لابتداع معان أخرى خيالية. ويتم التخيل بعملين الانتزاع والتشكيل فالأول هو أن يفصل العقل العناصر التى يحتاج اليها على حدة من صورة مفردة واحدة أو من صور عدة من المخزون فى الخيال . والثانى هو أن يأخذ العقل العناصر التى فصلها ويؤلف بعضها الى بعض لتقوم منها صورة معنى واحد خيالى على شكل مخصوص . والتخيل الحضورى أصدق مستحضر للمخزون من الصور لتمام ارتسامها فى الخيال بسبب مالها من كمال التحديد وهو يمثل جميع المحسات والوجدانيات . والتخيل الاختراعى يزيد فى معلوماتنا بما يؤلف من الصور التى لا وجود لها فى الخارج ويختلف التخيل فى الأطفال باختلاف الوسط والمعاشرة فالطفل الناشئ فى اسرة راقية يكون أرقى فى تخيله من آخر نشأ فى أسرة متوسطة أو أسرة منحطة وتجد أن الأخير قل أن تفتح عيناه شغفاً بمعرفة ما حوله أو حبا فى الاطلاع ولذلك كانت حالة أمثالهم فى الفصل من المسائل التى يطلب من المدرس حلها . والوسيلة الوحيدة التى ربما تأتى بفائدة لايقاظ القوة المتخيلة هى أن تعرض عليهم أثناء الدرس أشياء غير عادية تحرك فيهم العجب وحب الاطلاع

والوهم تخيل يولغ فيه حتى يبعد عن الواقع فهو ربط أمر تخيلى بأمر واقعى مع احتمال وجود الارتباط بينهما وعدمه فان قويت

أسباب الارتباط حتى يكاد يكون مجزوما به سمى الوهم صادقاً كتخيل الخير فيمن اشتهر بين الناس بعمل الخير أما اذا وهت تلك الأسباب بحيث يكاد ينعدم الارتباط سمى الوهم كاذباً كتوهم أن الانسان يصيب شرا اذا رفّت احدى عينيه

وزمن الطفولة الأولى هو زمن تربية القوة المتخيلة فينبغى أن يؤخذ بزمام التخيل حتى لا يسرح إلا حيث تكون التصورات الحسنة المقبولة والا تحول وهما . وفى سن السادسة يبتدئ الطفل فى اظهار علامات تدل على أن التخيل أخذ يرتبط بالارادة . وبازدياد معارف الطفل واتساع تجاربه يبتدئ فى البحث عن صحة ما كان يسمعه من الخرافات ويفضل ألا يعتقد صحتها لما بينها وبين تجاربه من التباين، ومن هذا الحين يبتدئ التخيل الاختراعى . فاذا ما بلغ سن التاسعة حين يكون قد تغلب على صعوبات المطالعة وتمكن من فهم معنى ما يقرأ أولا بأول تكونت عنده مجموعة صور كافية لعمل التخيل الذى يناسب معنى ما يقرأه وحينئذ يصح أن يبدأ بدراسة الجغرافيا والتاريخ وهما أحسن ما يلجأ اليهما فى تربية القوة المتخيلة ولا سيما اذا استعملت النماذج الطينية والصور الواضحة وفى الروايات وأقاصيص السياحة والحكايات الغير الواقعية فى آداب اللغة تقوية للمتخيلة

﴿ ادراك المعانى الكلية ﴾

كان بحثنا فيما سبق دائرا حول المعانى الجزئية أو المعانى الخاصة التى ليست الا آثاراً مفردة لحس أو محسات من نوع واحد . ولما لم تكن كل الآثار لأفراد النوع الواحد متساوية بل أكثرها متشابه، قيل ان الصفات المشتركة تتحد فتكون واضحة وأما المختلفة فينازع

بعضها البعض فاذا نظرنا مثلا الى منضدة مربعة والى أخرى مستطيلة والى ثالثة مسدسة ورابعة مستديرة اتحدت كل الصفات المشتركة فيها (الارتفاع عن الأرض والقوائم والسطح المستوى) وتنازعت الصفات الغير المشتركة مثل الشكل المربع والشكل المستدير وغير ذلك ومثل اللون ومثل الصغر والكبر حتى تنمحى فتنسى وأما الصفات المشتركة أو صفات النوع فتبقى وتسود وتتكون منها صورة ذهنية عامة تتحقق فيها الصفات الأساسية لكل فرد من أفراد النوع والقوة العقلية التى تشتغل بتكوين هذه الصورة الذهنية العامة تسمى قوة ادراك المعانى الكلية ولها قيمة عظيمة عندنا اذ لولاها لكثر عمل قوة الحفظ والذكر ولكان العقل مرآة لا يعكس الا ما انطبع فيه وتتم عملية ادراك العقل للمعنى الكلى بأربعة أعمال الأول الملاحظة وهى أن يلاحظ العقل صفة أو صفات عدة فى أشياء تأتى فى دائرة احساسه، أو فى خياله الثانى المضاهاة أن يشتغل العقل بمقابلة الصفات المتشابهة والمختلفة فى هذه الأشياء ويتجه على وجه الخصوص للصفات المشتركة بينها الثالث التعميم بأن ينتزع تلك الصفات المتشابهة أو بأن ينصرف عن الصفات المختلفة ويكون صورة ذهنية عامة والرابع التسمية باطلاق الاسم على كل ما تنطبق عليه أوصاف الصورة الذهنية التى تكونت بعملية الانتزاع ويتوقف وضوح ادراك المعانى الكلية على وضوح المدركات الجزئية وعلى صحة الملاحظة التى تنبنى عليها صحة الانتزاع، أو التعميم والدقة فى استعمال الألفاظ وجودة قوة الحفظ والذكر وبها تكثر معارفنا فانها تجعل المفردات التى فى أذهاننا أنواعا أو بها تجعل الكثير فى الخارج واحداً وهى الواسطة فى جعل الاستدلال مستطاعا وبها تجعل دراسة العلوم ممكنة فبدونها لا يمكن استخراج الحقائق

العامة والنظريات والقوانين التى نصل اليها من الجزئيات

وفى زمن الطفولة الأولى لا يشتغل العقل الا بالمفردات المحسوسة ولا وجود للمعانى كلية فى الطفل قبل التكلم الا فى أشياء قليلة جداً صفاتها المتشابهة غاية فى الوضوح ويستدل على ذلك برؤية الطفل الصغير يرمى بنفسه على من يشابه أباه وأمه وبعد زمن التكلم تزدحم فى عقله صور الأشياء المفردة فتلجئه الضرورة الى اكتشاف الصفات المتشابهة بين الأشياء وهذا أساس عملية ادراك الكلى وبعد ذلك ترى فى الطفل الميل الى استعمال اللغة استعمالا غير مدقق فتأتى الصور الذهنية والمعانى الكلية غير صحيحة ولذلك يجب أن يعلم الطفل فى هذا الزمن دروس الأشياء على شكل علوم أولية وقواعد اللغة والانشاء البسيط وهذا خير علاج لتصحيح الصور الذهنية والمعانى الكلية .
وفى سن الرابعة عشرة يقوى الولد على التعميم وتنمو عنده قوة ادراك الكلى نمواً محسوسا وحينئذ يحسن أن تدرس له علوم النبات والحيوان والمعادن والكيمياء

﴿ الحكم ﴾

عند كل منا صورة ذهنيـة عامة للورق ومعنى كلى للبياض فاذا أدركنا النسبة بين المعنيين كان هذا حكما فاذا ربطنا أحدهما بالآخر بأن تقول (الورق أبيض) كان هذا اسناداً وتسمى جملة (الورق أبيض) قضية فالجملة فى علم المعانى مركبة من مسند اليه ومسند بينهما اسناد (معنوى) وفى علم النفس مركبة من محكوم عليه أو موضوع ، وهو الورق ومحكوم به أو محمول وهو أبيض ونسبة بينهما وهى تحقق البياض فى الورق فالحكم حينئذ هو تقرير النسب بين المعانى بربط

بعضها ببعض حسبما نراه بينها من التوافق أو التنافر

وفى عملية الحكم عمل عقلى أرقى مما فى الادراك الحسى أو ادراك الكلى اذ اننا بقوة الحكم نقرر ما بين المعانى المفردة (التى حصلنا عليها بقوة الادراك الحسى) والمعانى الكلية (التى حصلنا عليها بقوة ادراك الكلى) من العلاقة

والحكم نوعان أولى وهو ما كان الوصول اليه مباشرا نحو الشمس طالعة ونظرى وهو ما توقف الوصول اليه على الاستدلال مثل قولك البرتقال فاكهة

وينشأ الخطأ فى الحكم من خطأ الادراك الحسى أو ادراك الكلى ومن قصر وقت التأمل ومن استعداد الشخص لتصديق كل ما يقال له بدون بحث ومن تغلب الشعور على العقل ومن تكليفه الحكم قبل خزن ما يكفيه من الآثار وتوجد قوة الحكم عند الطفل فى زمن الطفولة الأولى ولكن بطريقة بسيطة ففى معرفته لأمه حكم وهذا يحصل قبل زمن التكلم وكلما اقتدر على الكلام زادت قدرته على الحكم وفى زمن التكلم نستنتج من تكوين الطفل للجمل قدرته على الحكم وحينئذ يجب ألا نقبل الأجوبة من الأولاد الصغار فى المدرسة الا فى جمل تامة تنمية لقوة الحكم والدروس التى تساعد على تربية الحكم هى دروس الخط والرسم والاعراب وتحليل الجمل والحساب والتمارين العملية فى مدارس الأطفال مثل تقطيع الورق على أشكال مخصوصة ومثل عمل النماذج وغير ذلك

الاستدلال

الاستدلال هو اكتشاف العلاقات بين الأحكام وهو نوعان

الأول الاستقرائى أو التأسيسى أو الاستنتاجى وهو ما يستنبط به حكم كلى أو قاعدة عامة من أحكام جزئية ففى الاستدلال الاستقرائى نسير من الخاص الى العام ونستنبط قانونا يشمل الحالات الفردية التى لا نحيط بها ولذا يجب ألا يستنبط القانون أو الحقيقة العامة الا من أمثلة كثيرة (راجع صفحة ٨٧ تجد المثال)

والثانى القياسى أو التطبيقى ومدار الاستدلال فيه على القياس فهو يبتدىء بالحقائق العامة وينتهى بالأمثلة الفردية فبه يكمل فهم الحقائق العامة (من تعريف وقاعدة وقانون ونظرية)وطريقته طريقة التوضيح والتطبيق ولا فائدة منها فى اكتشاف معلومات جديدة (راجع صفحة ٨٩ تجد المثال)

التعليل

هو القوة العقلية التى تربط الأسباب بمسبباتها وهى تتوقف على دقة الملاحظة والقدرة على تتبع الجزئيات وتحليلها تحليلا دقيقا

وتربى قوة التعليل فى الطفل بمهد تربيته الأولى الى أناس متعلمين عندهم صبر وأناة حتى لا يهملوا الاجابة عن أسئلته التى يدفعه اليها حب الاطلاع ويجب على المدرس أن يشجع التلاميذ على السؤال عن أسباب ما يرون حتى يكون فيهم عادة البحث والتفكير وأن يكثر لهم من الأشياء التى يراد الفحص عنها ويطالبهم بالتعبير عن نتيجة بحثهم

والمواد الدراسية التى تساعد على تربية قوّة التعليل الحساب والهندسة والطبيعة والجغرافيا والتاريخ

أئمة المربين

لأئمة التربية آراء خاصة ومذاهب مختلفة يرون فيها لزوم أخذ الأطفال بقواعد وأصول معينة نأتى هنا على بعض تلك الآراء والمذاهب مسندة الى أصحابها فنقول

١ لوك

من كبار فلاسفة التربية جون لوك الانكليزى ولد سنة ١٦٣٢ ومات سنة ١٧٠٤ وكانت شهرته فى القارة أكثر منها فى بلاد الانكليز وهو يخالف آرنولد الذى يعتبر أعظم المربين فى أنه قَبِل الأخذ بطريقة التربية القديمة لينتفع بها ما استطاع ويهذبها أما لوك الذى يعتبر من أعظم الفلاسفة فقد رفضها ولكنه تدرج من التقاليد القديمة ومن أقوال الثقات الى طريقة جديدة بالرجوع الى العقل وقد امتاز بشغفه العظيم بمعرفة الحق لذاته وقول الحق كلِّ الحق فى جميع الأشياء وامتاز كذلك بثقته التامة بالعقل على أنه الهداية الوحيدة للحق .

ومن آرائه فى التربية

(١) أن المعارف الحقيقية لا تنال إلا بتدريب العقل

(٢) يجب أن تكون للتربية البدنية المنزلة الأولى فى التربية الحقة

(٣) ليس من شىء يعد مربيا للعقل إلاّ إذا تكونت منه العادات

(٤) يجب أن يكون تحصيل العلم آخر شىء فى التربية وأقل شىء فيها

(٥) ينبغى أخذ الأولاد بأعمال البساتين من آن الى آن وبطرق زرع الأزهار وتعهدها وبالأعمال الصناعية التى تدعو اليها حاجة المعيشة

(٦) يقول لوك ان أهم شىء يجب أن نرمى اليه فى تربية الطفل أثير تلك التربية فى عقله وما تكسبه من العادات التى قد تناسبه وتلازمه فى الكبر ومقدار ما تؤديه له من الارشاد فى الحياة ومعنى ذلك أنه يجب ان نهتم بما يكون عليه التلميذ فى حياته العملية وبما يعمله فيها لا بما يعلمه وقد خالف بذلك جميع المربين فى زمنه بل وربما فى غير زمنه

(٧) ويقول ان لكل عقل مميزات تميزه عن سواه كالمميزات التى يمتاز بها وجه كل انسان عن وجه غيره ولذلك قل ان يوجد فى اعتقاده طفلان يمكن تربية الواحد منهما بنفس الطريقة التى يربى بها الآخر ويتناسى ما بين الناس من التشابه فى الطبيعة البشرية وكذلك تشابه القوانين العامة للعقل ولذا يرى أن تكون التربية مؤسسة على ما لكل تلميذ من المميزات وعلى حاجاته الاجتماعية

(٨) وهو يقول أيضا بمشابهة الطفل بالورق الأبيض او الشمع فى يد المربى وحينئذ لا غرابة اذا خالف فى مبدئه هذا ما قال به بستالتسى بعد ذلك بمائة سنة من ان التربية ينبغى ألا يقتصر بحثها على المعلومات

التى يجب توصيلها الى التلاميذ بل يجب ان تبحث أولا فيما سبق للتلميذ تعلمه ولو أنه قرأ ماقاله كومنيوس من أن الطبيعة قد غرست فينا بذور العلم والفضيلة والتقوى وأن الغرض من التربية انما هو تمهد تلك البذور حتى تصل الى درجة الكمال لما قال بمشابهة الطفل بالورق الأبيض

(٩) وقد كان ممن يعتنقون مذهب التوحيد فى التعليم وهو أنه لايصح أن تعلم الا الأشياء المفيدة فى ذاتها صرف النظر عما تحدثه من النتائج فى عقل المتعلم وجسمه

﴿ ٢ رُسُّو ﴾

ومن أكبر فلاسفة التربية كذلك جان جاك رُسُّو وهو من كبار المفكرين الفرنسيين ولد سنة ١٧١٢ ومات سنة ١٧٧٨ وكان أول ماجادت به قريحته وانتشر بسببه صيته فى الآفاق مقالا ذهب فيه إلى أن فى مدنية الانسان وفى كل ما أسسه من العلوم والفنون والمعاهد مَهلكةٌ له وأنه لاسعادة للنوع الانسانى إلاّ بتركها جميعها من أولها إلى آخرها والرجوع إلى ما يسميه هو بالحالة الطبيعية وطبق هذا المبدأ على التربية واستخرج هذه القاعدة العامة وهى « اعمل بالضبط عكس ما اعتيد عمله تُصب الطريقة الحقة » ونصح بالتغيير الكلى لابالإصلاح وقد كان لآرائه فى عالم الأفكار ما كان للثورة

الفرنسية فى عالم السياسة . ومن مبادئه (١) أنه إذا انعدمت الأم انعدم الطفل (٢) لا يصح أن تبتدئ التربية العقلية فى الطفل إلا بعد سن الثانية عشرة (٣) ينبغى أن تكون التربية الأولى سلبية محضة بمعنى أنها لا تشمل تعليم حقيقة من الحقائق أو فضيلة من الفضائل بل تحفظ القلب من الرذيلة والعقل من الخطأ (٤) إذا أردت ألاّ يُولَد الشر فى الطفل فلا تتعجل بغرس الخير (٥) ليس معنى الحياة مجرد التنفس فمعناها العمل باستعمال أعضائنا وحواسنا وقوانا العقلية وباستعمال كل ما بقى من جسمنا حتى نحس بوجودنا فالغرض من التربية حينئذ أن نعيش عيشة تامة (٦) ينبغى أخذ الأبناء بالأعمال الصناعية وبأعمال البساتين (٧) يجب أن يكون التعليم على طريقة التعليم الذاتى بمعنى أن يكون الطفل معلم نفسه (٨) نحن فى حاجة الى صناعة جديدة وهذه الصناعة هى ملاحظة الطفل .

﴿ ٣ بستالتسى ﴾

من أشهر أئمة التربية الأستاذ يوحنا هنرى بستالتسى . ولد سنة ١٧٦٤ ميلادية بمدينة زوريخ ببلاد سويسرا ومات سنة ١٨٢٧

بقرية برج بتلك البلاد وقد كانت سن بستالتسي خمس سنوات حين مات أبوه وقد تولى أمر تربيته بعد ذلك مع أخ له وأخت والدة اتصفت بالتقوى وانكار الذات وكان يساعدها خادم أمين كان وعد زوجها وهو فى فراش الموت بالبقاء فى خدمتها ولذلك تربى بستالتسي تربية لم ينلها رسو ولا لوك على مايظهر فنشأ على حب الأسرة وتكون قلبه قبل أن يتكون عقله

وكان بستالتسي يقضي اجازته المدرسية مع جده فى قرية من قرى الريف فعرف أحوال الفقراء هناك وعرف مقدار ما يستطيع الرجل الصالح أن يؤديه لهم من الخدمات التى تزيد فى سعادتهم

وقد أثبت بستالتسي وهو طالب أنه رجل غير عادى فقد قام مع بعض مشاهير أساتذة الجامعة السوسرية وفريق من طلبتها بحركة إصلاح يقصد بها الرجوع الى بعض الفضائل السوسرية القديمة وقد لعب فى الحركة دوراً مهماً ميزه على اخوانه

وقد جاء عنه فى الجزء الثانى من كتاب (البيداجوجيا) لحسن أفندى توفيق ما نصه « وكان فى ابتداء أمره تاجراً ثم اشتغل بوضع حكايات وقصص وكان فى تلك الأثناء يطالع كتب الفيلسوف رُسُّو الفرنساوى ثم تصدى للبحث فى النفس واحوالها ونسبتها الى الجسم وفى طرق التربية فنبغ وألف التآليف المفيدة باللغة الألمانية وأسس مدارس كثيرة حتى اشتهر ذكره فى الآفاق . وقصده الملوك لزيارته والعلماء للأخذ عنه ولم تزل طريقته منوالا ينسج عليه علماء التربية والتعليم الى وقتنا هذا »

ومن نتائج تجارب بستالتسى ما يأتى (١) يجب أن تكون طرق التعليم موافقة لتجارب المتعلم (٢) ما يلاحظه المتعلم يجب أن يعبر هو عنه بألفاظه (٣) لا مناقشة ولا انتقاد من الأطفال وقت الدرس (٤) يجب أن يكون التعليم من السهل إلى الصعب على حسب نمو القوى العقلية فى المتعلم (٥) لا ينتقل المعلم من مسألة إلى مسألة حتى تفهم التلاميذ الأولى (٦) يتعهد المدرس كل تلميذ بالحالة التى تناسبه (٧) ليس الغرض من التعليم بالمدارس الابتدائية التعويل على العلم بل على نمو القوى العقلية وتقويتها (٨) يجب أن تكون المحبة هى الرابطة الوحيدة بين المعلم والمتعلم وأن تكون الأساس فى إدارة المدرسة (٩) يجب ألا يكون التعليم غرضاً فى ذاته بل واسطة فى التربية (١٠) يجب أن يكون التعليم عاماً (١١) يوكل أمر التربية الأولى للأمهات (١٢) ينظر الى التربية الأدبية أو الدين أولا (ويكون تعليمها عملياً) ثم الى التربية العقلية

وقد كان بستالتسى يريد أن يدخل فى مدارس سويسرا شيئاً من الأعمال الصناعية والزراعية ولكن عاجلته المنية قبل أن يبلغ مناه

﴿ ٤ فروبل ﴾

ومن أشهرهم أيضاً الأستاذ فردريك ولهلم فروبل الألمانى . ولد فى سنة ١٧٨٢ ومات سنة ١٨٥٢ واشتغل تحت رياسة الأستاذ بستالتسى من سنة ١٨٠٧ الى سنة ١٨٠٩ وفى سنة ١٨١٦ أسس مدرسة صغيرة وحاول أن ينشر مبادئه فى لوسرن من أعمال سويسرا فأحبط مسعاه ولكنه نجح فى انشاء مدرسة معلمين فى اقليم برن ولتحققه من أهمية تعليم الأطفال قبل سن السابعة أسس أول روضة للأطفال سنة ١٨٣٧ وقد اختص بعد ذلك بتربية المعلمات فمُنع بقانون يحظر تأسيس مدارس فى بروسيا على مبادئه وكان أساس مذهب فروبل فى التربية أخذ الأطفال بالرغبة وبتقوية عقولهم وأجسامهم تبعاً للنمو الطبعى وقد أسس روضة الأطفال لايجاد نظام للتربية يتناسب مع سن الأطفال قبل السابعة ومن مبادئه أن التربية الحقة ما اشترك فيها المدرسون والآباء معاً وقد وضع القوانين الآتية للعمل بها فى هذه التربية المشتركة وهى (١) غرس الشعور الدينى وتنميته ،

وذلك بتحفيظ الأطفال بعض الحكم الدينية الخاصة بعلاقتهم مع الله ومع الانسان ومع الطبيعة عن ظهر قلب (٢) تربية الجسم بتمرينات نظامية مدرسية مدرجة على الموسيقا أو بدونها (٣) دراسة الطبيعة حوله مبتدئاً بأقرب الأشياء اليه ثم ينتقل الى البعيد فالأبعد وهذا يشمل الفُسح والأسفار المدرسية (٤) حفظ منظومات شعرية بسيطة فى وصف الطبيعة وأحوال المعيشة (٥) تمرينات فى اللغة (٦) تمرين الأطفال على تمثيل المحسات وعمل ما يشابهها من الورق المقوى أو الطين أو الخشب أو غيرها (٧) دراسة الألوان (٨) اللعب والتمثيل والغناء التمثيلى (٩) القاء الحكايات والقصص الخرافية مع التلميح للوقائع اليومية

ولما كانت هذه هى مبادئ فروبل أراد أن تكون التربية الأولى للأطفال على هـذا النمط فوضع عدداً من اللعب سماها بالهدايا وعددها عشرون وهى الأدوات التى يجب أن تستعمل فى روضة الأطفال فالأولى منها مثلا علبة بها ست كرات لينة من الصوف ألوانها على التعاقب الأحمر والبرتقالى والأصفر والأخضر والأزرق والبنفسجى والغرض

من هذه الألوان تمثيل الثلاثة الألوان الأصلية والثلاثة الفرعية وطرق اللعب بهذه الكرات كثيرة فنها أن تعطى الست الكرات لستة من الأطفال مع مراعاة وضع كل طفل يحمل كرة من ذات الألوان الفرعية بين الطفلين الحاملين للكرتين ذات اللونين الأصليين اللذين يتكون منهما ذلك اللون الفرعى ثم يلعبون بناء على ارشاد المربى

ولا متسع هنا لذكر الهدايا ولكنها بالاختصار مختارة بحيث تربى كل القوى العقلية الممكن تربيتها فى هذه السن وهى لا تأتى بالفائدة المقصودة منها إلاّ إذا كان المعلم على علم تام بطرق استعمالها .

والمواد التى تدرس بروض الأطفال بعد الانتهاء من هدايا فروبل هى القراءة والكتابة والحساب والرياضة البدنية والألعاب الموسيقية ومقطعات الأشعار والحكايات ودروس الأشياء والخياطة وفى دروس الكتابة يستعمل أولا الرمل وبعد ذلك أقلام الرصاص والورق ولا تستعمل ألواح الأردواز أبداً

*

﴿ ٥ سبنسر ﴾

ومن أشهر فلاسفة التربيـة الأستاذ هربرت سبنسر الانكليزى ولد سنـة ١٨٢٠ فى دربى ومات سنة ١٩٠٣ ومن أخص آرائه فى التربية ما يأتى

(١) أن المعلومات تحول بمجرد وصولهـا الى العقل فتكوّن قوة من القوى العقلية وتصير ذات قيمة عظيمة للفكر العام فى عمـله (٢) ليس للمعلومات قيمة إلاّ إذا فهمها العقل وثبتت فيه وحينئذ تكون له بمثابة قوة (٣) إذا لم تأت المعلومات فى دائرة تجربة الشخص كان لا بقاء لها عنده (٤) من سوء حظ الانسان أن تكون الأفضلية فى التربية للأشياء التى لها علاقة بالزينة لا للأشياء النافعة (٥) ينبغى أن يكون التعليم من المعلوم الى المجهول (٦) يجب أن تسير دروسنا من غير المحدود الى المحدود (٧) يجب أن يسـير التعليم من المحسات الى المعقولات (٨) يجب أن تسبق الدراسة فى كل علم مقدماتٌ عمليـة مؤسسة على تجارب التلاميذ

حتى يسير التدريس من العملي إلى العلمي (٩) ينبغي أن تشجع التلاميذ على اكتشاف الحقائق لأنفسهم (١٠) ينبغي أن يكون التعليم مشوِّقاً حتى يبعث في التلاميذ الميل إلى التحصيل وبذلك تمتلئ نفوسهم سروراً (١١) سبب كراهة التلاميذ في التعلم رداءة التعليم (١٢) لا يؤثر التعليم الديني تأثيره إلاّ إذا اقترن بالعبادة الفعلية (١٣) أحسن طريقة لتربية الشبان أن يكون تأثيرها فيهم بحيث اذا احترفوا التعليم تذكروا شبابهم فكان خير مرشد لهم (١٤) يجب أن تختار موضوعات الدراسة بحيث تتوافر في كل موضوع منها بوضوح تام الوظيفتان وظيفة القيمة العلمية للمادة في ذاتها ووظيفة القيمة التهذيبية التي تستفيد القوى العقلية من دراستها (راجع صفحة ٥٧)

طرق تدريس المواد

لا نقصد بما نورده فيما يلي التزام المدرّس الأخذ بكل الجزئيات المبينة في طريقة تدريس أية مادة من المواد ، فالطرق كما قدمنا لا احصر لها ولكل مدرس رأى دلته عليه

تجاربه وانما قصدنا جمع الأصول المتفق على صلاحها فى التدريس وهى خلاصة التجارب التى وصل اليها من مارسوا صناعة التربية بالتطبيق على أصول علم النفس ونرى أنها فى عمومها خير ما يتبعه كل مدرس شغوف بترقية صناعته ، فالكل يجد فيها مايصل به إلى بغيته

﴿ طريقة تدريس الهجاء ﴾

المقصود من دروس الهجاء تعليم الناشئ الكتابة والقراءة حتى يستطيع التعبير لغيره عما فى نفسه والوصول إلى فهم ما فى نفس غيره خصوصاً فى الأحوال التى يقصر فيها اللسان عن إبلاغ الغرض كما فى أحوال البعد والموت وما شاكلهما

وقد اختلف المدرسون فى جميع بقاع الأرض فى كيفية تعليم الطفل مبادئ اللغات فمنهم من يفنى كثيراً من الزمن فى تعليم الأطفال أسماء الحروف الهجائية وصورها

ولم يكن العقم فى طرق تعليم الهجاء خاصاً بقوم دون قوم ولكن الغربيون هم أول من تنبه الى اصلاح تلك الطرق

فتدرجوا وتقدموا حتى وصلوا الى الحالة التى هم عليها الآن

أما فى اللغة العربية فقد جرت العادة أن يُتَّبع فى تعليم الحروف الهجائية الترتيب المعين المعلوم عندنا وفى هذا الترتيب تأتى الحروف الهجائيـة المتشابهة فى الشكل بعضها تلو الآخر مثل ب ت ث ، ج ح خ ، د ذ إلى غير ذلك وهذا مخالف لما جاء فى علم النفس من أن أصعب شئ على الطفل أن يدرك الفروق الدقيقة بين الأشياء . والثابت أنه كلما كان التباين أشد كان الإدراك أسرع والتعليق أثبت والتذكر أوضح

وهناك طريقة أخرى وهى أن ترتب الحروف على حسب مخارجها فيؤخذ أولا الأكثر ظهوراً لأعين الأطفال فى تشكيل الفم عند النطق به ثم الأقل ظهوراً ثم ما يليـه وهكذا وتقسم الحروف الهجائية بناء على ذلك الى ما يأتى : (١) ب م و ف (٢) ث ذ ظ (٣) ط ض د ت ز س ص (٤) ج ش (٥) ر ل ن ى (٦) ك ق (٧) ع غ ح خ أ ه

وعلى هذه الطريقة ما على سابقتها من الاعتراض غير أن الأطفال من جهة أخرى نشأوا يتكلمون باللغة ويخرجون الحروف من مخارجها الحقيقية محاكاة لما يسمعونه فهم بذلك قد اعتادوا تمييزها من زمن فلا صعوبة فى اتباع هذه الطريقة

ومن الناس من يؤثر طريقة ترتيب الحروف باعتبار التباين بينها في اللفظ والكتابة بحيث يستطيع أن يؤلف من أقل عدد منها مجتمعة أكثر عدد من الكلمات التي تساعد على تركيب الجمل البسيطة في المبدأ

ومنهم من يفضل ترتيبها كما في حروف الجمل (أبجد هوّز الخ) ومع ذلك لا شئ يهمنا في ترتيب الحروف سوى تجنب تكليف الطفل ادراك الفروق الصغيرة التي لا قدرة له عليها مع مراعاة عدم المشقة عليه في التحصيل

ولما كان من قواعد التدريس الأساسية وجوب سير التعليم من المعلوم إلى المجهول ووجوب العمل بما يستميل التلميذ إلى التعلم وبما يبعث فيه التيقظ وجب الأخذ في تعليم الحروف الهجائية بالطريقة الآتية :

يؤتى بصور أشياء معروفة لدى الأطفال بحيث يبتدئ اسم الشئ بالحرف الذي يراد تعليمه كصورة أرنب لحرف الألف وكصورة برتقالة لحرف الباء وصورة كلب لحرف الكاف وهكذا فبمجرد رؤية الطفل الصورة ينطق بالاسم الدالة هي عليه. فاذا كان الحرف المراد تعليمه مكتوباً واضحاً بجانب الصورة انطبع الاثنان في ذهن التلميذ واقترن الواحد بالآخر واذا بين المدرس للتلاميذ أن أول ما ينطق به عند ذكر الصورة هو الحرف سهل عليهم معرفة لفظه وشكله وكذلك اسمه ويرى بعضهم أنه لاداعي في هذا الأوان الى معرفة اسم الحرف وحجتهم أنه لا معنى لتعليم الطفل اسم (ألف)

وهو لا ينطق منـه إلا بالهمزة أو الى تعليمـه اسم (كاف) وهو لا ينطق بالألف والفاء

فاذا علم الأطفال عـدداً من أشكال الحروف الهجائية ولفظها على هـذه الطريقة وعلى الترتيب الذى يرى المدرس أن يتبعه زاد علامتين من علامات الحركات مثل الفتحة والكسرة ثم ركب من ذلك كلمات مركبة من حرفين أو ثلاثة تدريجاً بشرط اختيار الكلمات التى يعرف الاطفال لها معنى و بشرط كتابة الحروف مفردة غير متصلة.
فاذا ماعرفوا من الكلمات القدر الذى يكفى لتأليف جمل صغيرة يفهمون معناها درّبهـم المدرس على ذلك واستمر على هذه الطريقة حتى يتم تعليم الحروف الهجائية كلها مع باقى الحركات ثم ينتقل الى تعليم حروف المد (الألف والواو والياء) باستطالة الفتحة والضمة والكسرة ويكثر لهم من ايراد الكلمات البسيطة المحتوية عليها حتى يدركوا وظيفتها واستعمالها

فاذا ما فرغ المدرس من تعليم الحروف الهجائية وحروف المد على النحو المتقدم شرع فى تعليم التلاميذ طريقة الاختزال فى الكتابة

وليس من الصواب فى شئ أن يعـلم الأطفال للحرف الواحـد أشكالا عدة على حسب وقوعه فى وسط الكلمة أو أولها أو آخرها فهذا انما يهوش عليهم ويزيد ارتباكهم وينفرهم من العلم فليست طريقة الاختزال فى الكتابة الا وصل الحروف بعضها ببعض كما هى أو بعد حذف الزائد منها ولا يصعب على المدرس الماهر أن ينقل بالتلاميذ الى طريقة الاختزال مبتدئاً بالسهل ومتدرجا منه الى الصعب حتى يجتاز كل عقبة فى طريقه

فيبتدئ بكلمة مثـل (كل) فيكتبها (ك ل) ثم يصـل حرف الكاف بحرف اللام فتصير (كل) ثم يأخذ أخرى أصعب منها قليلا مثل كلمة (قم) و يكتبها أولا (ق م) ثم يحذف الجزء الأخير من حرف القاف و يلصق به الميم فتصير (قم) و بعد ذلك يأخذ ثالثة أصعب من (قم) مثل (خذ) و يفعل كما فعل فى كلمة (قم) وهكذا يتدرج من السهل الى الصعب ومن الكلمات ذات الحرفين الى ذات الثلاثة الى أن تلم التلاميذ بجميع أشكال الحروف فى أول الكلمات وفى أواسطها وفى أواخرها

وتعلم بعد ذلك أسماء الحروف متى دعت الحاجة الى معرفتها لسهولة هجاء الكلمات

﴿ مذكرة إعداد أول درس فى الهجاء ﴾

الرتب	المادة	الطريقة ووسائل الايضاح
المقدمة	من أنواع الحيوان الذى نراه فى المنزل ونأكل لحمه الأرنب	يسأل المدرس التلاميذ عن الأنواع التى يرونها من الحيوان فى المنازل وتؤكل فلا بد أن يأتى أحدهم بذكر الأرنب وحينئذ يعرض المدرس عليهم صورة
العرض	حرف ا	كبيرة له وبجانبها حرف (ا) مكتوباً بخط كبير واضح ثم يسألهم ما هذه ؟ ولا يقبل من التلاميذ فى الاجابة الا جملا تامة ثم يطالب البعض بتكرار الجواب وبعد ذلك يسأل هذا السؤال (اذا أردنا أن ننطق بالجزء الأول من الكلمة فماذا نقول ؟) (نقول أ) ثم يشير الى الألف المكتوبة ويقول : هذا هو الحرف . وبعد أن يكتبه على السبورة بتؤدة بحيث يرى الكل كيف يرسمه يطالبهم بكتابته محاكاة له وبالقلم الرصاص فى كراسات الأعمال اليومية ويطوف عليهم لارشادهم فاذا ما كتبوه كلهم تميزه من بين حروف مفردة يكتبها على السبورة ومن بين أخرى فى لوحات كبيرة أو فى كتب الهجاء التى

﴿ تابع مذكرة إعداد أول درس فى الهجاء ﴾

الرتب	المادة	الطريقة ووسائل الايضاح
		بايديهم حتى يألفوا الحرف تماماً
	حرف ب	يعرض المدرس على التلاميذ برتقالة مثلاأوصورتها أوصورة بنت وبجانبها حرف(ب) مكتوباً بخط كبير واضح ثم يتبع فى تعليم لفظ الحرف ورسمه الطريقة التى اتبعها فى تعليم لفظ حرف (ا) ورسمه وبعد ذلك يقارن الحرفين الواحد بالآخر ثم يطلب تمييز كل منهما مما يكتبه على السبورة أو من الكتب التى بأيديهم
	حرف ر	تعرض على الأطفال صورة رجل وبجانبها حرف (ر) بخط كبير بحيث يستطيع الكل رؤيته ثم يستمر على تعليمه بالطريقة عينها
	أرنب ـ ابرة ـ أبر بلد ـ بركة ـ برتقالة رَجل . رِجل . رُطب	وبعد التثبت بالأسئلة من معرفة الأطفال الثلاثة الحروف يطالب الأولاد بالاتيان بكلمات فى أولها حرف الألف وبأخرى فى أولها حرف الباء وبثالثة فى أولها حرف الراء وبما أن الكلمات التى توردها الأطفال لا بد

(تابع مذكرة إعداد أول درس فى الهجاء)

الرتب	المادة	الطريقة ووسائل الايضاح
		أن يكون الحرف الأول منها تارة مفتوحاً وتارة مضموماً وتارة مكسوراً فمها يستطيع المدرس ايجاد المناسبة التى تدعو الى تعليم الفتحة
	ا اِ بَ بِ رَ رِ	أو الكسرة مثلا فاذا ألحق كلا منهما بأحد الأحرف الثلاثة استطاع أن يستنبط من الأطفال وظيفة كل منهما مع الحرفين الباقيين وبهذه الطريقة يتسنى له تركيب كلمات صغيرة مركبة من حرفين مثل (أب) ، (رب) ، (بر)
الربط	معنى أب . رب . بر	ثم يتوصل المدرس الى الحصول على معانى هذه الكلمات استدراجاً بمثل الأسئلة الآتية : من الذى ينفق عليك فى البيت وفى المدرسة ؟ الله له اسم آخر ما هو ؟ أبوك أيضاً اسمه رب البيت من منكم ركب قارباً ؟ أين يسير ؟ فاذا رسا أين يرسو ؟ يكتب المدرس الأحرف الثلاثة

﴿ تابع مذكرة إعداد أول درس فى الهجاء ﴾

الرتب	المادة	الطريقة ووسائل الايضاح
الاستنباط	الفتحة تتوالى على الحروف الثلاثة وكذلك الكسرة	بعيداً بعضها عن بعض ويضع الفتحة والكسرة على كل منها بالتعاقب ويطالب الأطفال بالنطق به فى كل حال
التطبيق	ر ى ش س ا ق ك ل ب	يكتب المدرس على السبورة تمريناً مركباً من ثلاثة أسطر فى كل سطر عدة حروف ومن جملتها الحروف التى هو بصددها من غير ترتيب معين ويطالب التلاميذ بتمييزها من الأخرى وكل تلميذ يميز حرفاً يطلب منه النطق به مفتوحاً ثم مكسوراً

وأشهر الطرق المستعملة فى اللغة الانجليزية لتعليم الأطفال الكتابة والقراءة هى الطرق الآتية نذكرها وما قيل فيها من محاسن ومثالب

طريقة تعليم الحروف الهجائية بأسمائها وتنحصر فى تعليم الأطفال أسماء الحروف الهجائية ثم تقسيمها الى حروف ساكنة وحروف متحركة وتركيب كل حرف من الحروف المتحركة مع كل حرف من الحروف الساكنة وبالعكس وبعد ذلك يشرع فى تركيب المقاطع ثم الكلمات تدريجاً وواضح أن هذه الطريقة فى غاية الاشكال لأن

أسماء الحروف تخالف النطق بها فى الكلمات فاذا اتبعت فى تعليم الهجاء أتى من ورائها ضياع للوقت وقتل للذكاء زيادة على أنها تناقض الحالة الطبيعية لأن الطفل يتكلم بالكلمات لا بالحروف من أول نشأته. والاحتجاج بأنها استعملت قديماً وألفها المدرسون مردود لأنها منفرة للمتعلمين حاملة لهم على الكسل لاعتمادهم على التكرار مضعفة ملكة الاحتراس والتنبه . وان قيل ان فيها تدريباً للمتعلمين على النطق بأسماء الحروف الهجائية وتهجية الكلمات فانها من جهة أخرى تصرف عناية التلميذ الى التهجى فتعوقه عن القراءة المتواصلة

والطريقة الصوتية تنحصر فى تعليم الأطفال رسم الحروف الهجائية ونطقها من غير أسمائها وهذه الطريقة لاتفى بالحاجة كسابقتها لأن لكل حرف من الحروف المتحركة و بعض الحروف الساكنة أكثر من نطق واحد كما أن عدداً عظيماً من الكلمات يحتوى على حروف صامتة فكأننا بهذه الطريقة نحتاج الى أربعين حرفاً اضافياً تقوم مقام صنوف النطق التى لايمكن تمثيلها بالحروف الموجودة الآن كما أنه لا بد من طبع الحروف الصامتة وكتابتها بشكل مخصوص حتى لا تلفظها التلاميذ عند قراءة الكلمات المشتملة عليها وفى هذا تكليف للأطفال ماهو فوق طاقتهم

وطريقة « انظر وقل » عبارة عن مطالبة الطفل بالتمعن فى كلمة مركبة من حرفين مثل كلمة (*an*) ثم لفظها دفعة واحدة محاكاة للمدرس فاذا ما عرفها التلميذ صدرها المدرس بما يريد من الحروف التى يرغب تعليمها كحرف (*m*) أو حرف (*p*) أو حرف (*t*) ثم يلفظ بكلمة (*man*) أو (*pan*) أو (*tan*) والتلميذ يحاكيه

وهذه الطريقة مفيدة في تعليم الكلمات الشاذة في النطق غير أن استعمالها يستلزم فيما بعد تصحيح خطأ الهجاء الذي لا بدّ أن يتبع تعليم الكلمات جملة من غير أن يركبها الطفل من حروفها لأنه يكتبها على غير قاعدة تقنعه في ذهنه بل يعتمد في كتابتها على قوة الحفظ النظرية

والطريقة المثلى ما تركبت من الطرق الثلاث بالأخذ بمحاسنها وتجنب مثالبها فلحسن أداء النطق لا بد من استعمال الطريقة الصوتية ولضبط الهجاء لا بد من استعمال طريقة تعليم الحروف الهجائية بأسمائها ولتشويق التلاميذ الى المطالعة يجب استعمال طريقة «انظر وقل» لأنها مفيدة جداً في تعليم الكلمات الشاذة في اللفظ مثل *come,was,do* وهذه لا بد أن تعترض المدرّس في المبدأ ما دام يراد تعويد الأطفال تركيب جمل قصيرة مع الهجاء كما سبق في تعليم الهجاء العربي وتعليم كل حرف يستلزم ثلاثة أشياء : رسمه ونطقه واسمه

فالتعليم رسم الحروف يحسن أن يؤتى بصورة يبتدىء اسمها بالحرف الذي يقصد تعليم الأطفال رسمه مع كتابته بجانب الصورة كما تقدم في تعليم الهجاء العربي

ولتعليم نطق الحرف يحسن ألا يعلم الأطفال أوّلا الحرف الذي لا يتفق نطقه مع اسمه عند التركيب فلا يؤتى لهم بمثل الكلمات *get,win,can* مركبة من *et,in,an* بتصديرها بأحرف *g,w,c* لأن نطق الحرف في هذه التراكيب لا يتفق مع اسمه

ولتعليم اسمه يجب على المدرّس أن يذكر الاسم ويطالب التلاميذ بمحاكاته مرات ثم يطلب منهم بيانه في تراكيب على السبورة أو في ألواح مطبوعة لهذا الغرض أو يطلب منهم استخراجه من بين حروف

أخرى مصنوعة من الورق المقوى أو من الخشب أو بين دروس القراءة فى كتب المطالعة

وقد يختار بعضهم تعليم الحروف الهجائية بترتيبها على حسب مخارجها فيؤخذ أولاً الأكثر ظهوراً لأعين الأطفال فى تشكيل الفم عند النطق به مثل p وb وm ثم الاقل منه ظهوراً مثل v وf ثم ما يليه مثل d وt وهكذا ومع ذلك للمدرّس أن يتبع ما شاء من الترتيب

هذا وقد أوضحنا فيما سبق أن الطريقة المثلى لتعليم الهجاء هى الجمع بين الطرق الثلاث التى شرحناها ولما كان الهجاء الانجليزى يستدعى فوق ذلك أن تكون طريقة « انظر وقل » أساساً لهذه الطريقة وجب أن يكون السير فيها على النحو الآتى

يختار المدرّس مقاطع مخصوصة مكوّنة من حرفين أولهما متحرك ثم يزيد فى أولها ما يريد تعليمه من الحروف الساكنة بشرط أن تكون الكلمات الناتجة لها وجود فى اللغة وتدل على أشياء مألوفة عند الأطفال وينبغى أن تكون حروف الطبع الصغيرة المسماة (Small letters) الواسطة فى تعليم الهجاء جميعه أما حروف الكتابة فتعلم فى درس الخط الانجليزى

فاذا أراد المدرّس تعليم الأحرف b وp وm مثلا اختار المقطع at وعلمه للتلاميذ أولا على طريقة « انظر وقل » فيرسمه على السبورة ويلفظه ويطالبهم بمحاكاة لفظه فاذا ما عرف الكل رسمه جملة ونطقه (من غير أن يكلفوا كتابته) صدّره بحرف b ثم يلفظ هو كلمة bat ويطلب منهم محاكاته فى هذا اللفظ وبعد ذلك يطالب الكثيرين منهم بنطق الحرف الأول مفرداً حتى يعرفوه ثم ينتقل الى تعليمهم رسم

ذلك الحرف أجزاء على السبورة بحيث يتابعونه فى كتابته جزءاً جزءاً فى كراساتهم بأقلام الرصاص حتى يعرفوا رسمه ومتى وثق من معرفتهم اياه مرّنهم على استخراجه كما تقدم ثم انتقل الى الثانى فالثالث

فاذا ما انتهى من تعليم هذه الأحرف الثلاثة كما تقدم فصل الحرف الأخير وهو (*t*) من الكلمات الثلاث وعلّمهم نطقه استنباطاً من فصله من الكلمات ثم علّمهم اسمه بالطريقة السابقة وبعد ذلك يطالبهم بلفظ الجزء الأول من الكلمات الثلاث فيتميز لهم عندئذ نطق حرف *a* فيجعله واسطة للتمرين على لفظ الأحرف الساكنة التى علمها بتغيير وضع هذه الأحرف بالنسبة الى حرف *h* فيتكوّن عنده مثلا *ab* و*ap* و*at* وهكذا

وفى الدرس الثانى يختار مقطعاً آخر مثل *it* يخالف الأول فى حرفه المتحرك ويحسن أن يكون ساكنه من الحروف التى علمها حتى يظهر لفظ الحرف المتحرك ثم يدخل على هذا المقطع ما يختاره لدرسه من الحروف الساكنة ويعلمها بالطريقة المتقدمة

وهكذا يتبع السير فى جميع الحروف ساكنها ومتحركها حتى يأتى على آخرها ولا ينفك عن تمرين التلاميذ فى كل درس على ما سبق تعليمه من الحروف الى أن ترسخ جميع حروف الهجاء عندهم نطقاً ورسماً رسوخاً لايخشى معه من تعليمهم أسماء الحروف المتحركة بما أن لفظها لايتفق مع اسمها تماماً . ويحسن بالمدرس أن يجعل اختياره المقاطع والكلمات التى يكوّنها أثناء تعليمه الهجاء مما هو وارد فى الدروس الأولى من كتاب المطالعة المستعمل فى الدراسة حتى يستطيع بذلك أن يعلم المطالعة فى أقرب وقت ممكن وهذا خير مايستميل الأطفال

وينبغي للمدرس أن يوقف التلاميذ في كل درس على معاني الكلمات التي يركبها وأن يطالبهم أولا فأولا بالاتيان بكلام يشملها ولما كان هذا ممكناً في اللغة العربية لأنها لغتهم وكان صعباً في اللغة الانكليزية لأنهم لا يعرفون شيئاً منها حسن بالمدرس أن يحفظهم في أول الأمر جملا قصيرة مثل *This is* و *I have* و *I see* و *Take* و *Give me* و *I can* حتى يستطيع فيما بعد أن يستعين بها على استعمال مايتعلمونه من الكلمات وغير ذلك مما يكثر تداوله وحتى يجد الأطفال لذة في تركيب الجمل ويجد هو سهولة في تعليمهم وتثبيت المعلومات عندهم

وينبغي للمدرس بعد ذلك أن يعلم الأطفال نطق حرف *t* مجتمعاً مع حرف *h* وكذلك نطق *sh* اذ لا غنى للأطفال عن معرفة بعض الكلمات الصغيرة التي تدخل في تركيبها *th* و *sh* ثم يمرنهم على لفظ الكلمات المشتملة عليهما .

· فمتى تحقق المدرس من معرفة الأطفال كل الكلمات المركبة منها دروس المطالعة الأولى أو جلها شرع في تعليمهم المطالعة لأن التلاميذ لا يجدون لذة في القراءة الا اذا كانوا يفهمون معنى ما يقرءون ومن الوسائل التي تساعدهم على الفهم معرفة معاني الكلمات وحينئذ ينبغي للمدرس أن يبسط لهم المعاني ما استطاع وأن يستعمل الكلمات غير المألوفة لهم في جمل تقرب معناها من أفهامهم حتى تتربى فيهم بالمطالعة ملكات الانتباه والفهم والتعقل

دروس المطالعة

لدروس المطالعة كما لغيرها من الدروس فائدتان الأولى تهذيبية والثانية عملية ويجب أن يرمى المدرس فى جميع دروس المطالعة الى كليهما على السواء

ففائدتها التهذيبية تربية ملكة الانتباه وسرعة الإدراك وإنماء قوة التفكير والقوة المتخيلة . وفائدتها العملية تحصيل المعلومات إذ أن المطالعة أكبر واسطة يصل بها الانسان الى أغزر ينابيع العلم فلا سبيل الى الوصول الى تآليف المؤلفين وفلسفة الفلاسفة ونتائج بحث الباحثين ومُرَبِّى العقول إلا مطالعة كتبهم ومجلاتهم وجرائدهم . ومن فوائدها العملية اكتساب ملكة الاقتدار على الخطابة والتحرير

ولكى تأتى دروس المطالعة بفوائدها التهذيبية والعملية يجب أن يكون تدريسها على النمط الآتى

لاعداد الدرس ينبغى للمدرس أن يقرأه أولا فى الكتاب بغاية الاعتناء ويؤشر بنقط بقلم الرصاص على الكلمات والعبارات التى يريد أن يخصها بالعناية ليوجه نظر التلاميذ الى لفظها أو الى معناها أو

شـذوذها فى الكتابة أو ليعلق عليها بما يراه مناسبا لحال تلاميذه وينبغى ألاّ يترك من الأمثال أو الشواهد الواردة فى دروس المطالعة شيئاً من غير أن يفسره للأطفال بقدر ما تستلزمه الحال فلا يصح أن يقتصر إذن فى إعداد دروسه على الكلمات المرسومة فى رأس الدرس وعليه ألا يغفل الاستعانة على تفهيم دروسه بكل ما يمكن استخدامه من وسائل الايضاح (راجع وسائل الايضاح من صفحة ٩٩)

فاذا أعد درسه على هذه الطريقة ودخل المكتب وقف فى الموضع الذى يستطيع فيـه أن يرى الكل ويسمعهم وهم يرونه ويسمعونه من غير عناء ثم يأتى بمقدمة قصيره يصل بها الى مادة الدرس مباشرة ويتكلم فيها بفهم دقائق بما يناسب أفهام التلاميذ بحيث يستعمل فى حديثه ما استطاع من الكلمات الجديدة الواردة فى صلب الدرس ويكتبها على السبورة بخط واضح وبهيئة منتظمة ويفسر معناها تفسير يمكنهم من الفهم أولا فأولا عند القراءة ويجب على المدرس أن يجعل نصب عينيـه الغرضين الأساسيين اللذين يمهدان السبيل الى توافر الفائدتين التهذيبية والعملية اللتين يجب أن ترمى اليهما دروس المطالعة وهذان الغرضان هما توسيع نطاق معرفة التلاميذ فى متن اللغـة ومساعدتهم على فهم المعانى التى يرمى اليها الكاتب حتى يقرءوا عبارته بما لا يحمل الى السامع غير المعنى المراد

وينبغى ألا يشمل حديث المدرس فى مادة الدرس إلا القدر الذى يبعث فى الاطفال التلهف على قراءة الدرس فى كتب المطالعة

فاذا ما انتهى من الحديث أخـذ كتابه وبسطه مفتوحاً على يده اليسرى من غـير أن يقربها من صدره واستوى قائماً لا يحجب

الكتاب وجهه أو صوته ويكلف التلاميذ محاكاته فى ذلك ثم يلقى عليهم نموذجاً بأن يقرأ لهم فقرة واحدة تختلف طريقة قراءتها باختلاف استعداد التلاميذ فيبالغ مع المبتدئين فى نطق الحروف وفى الوقف وفى التأنى بالمطالعة ويتدرج بهم بنسبة تقدمهم الى أن يبلغوا درجة القراءة الجيدة بجميع أوصافها المشروحة فيما يلى وبعد قراءة النموذج يدعو واحداً من أمثلهم الى قراءة الفقرة نفسها ليقف ويقرأها محاكاة له

ولما كان من الصعوبات التى تعترض الطفل فى دروس المطالعة الأولى عدم استقامة النظر اذ ربما انتقل به نظره قبل أن يبلغ نهاية السطر الى كلمة فى سطر غيره وجب أن يعوّد الاشارة بسبابة يده اليمنى الى الكلمة التى يقرؤها حتى لا يخطئ البصر

فاذا انتهى الطفل من قراءة الفقرة انتخب المدرس آخر وآخر بقدر ما يسمح له الوقت وعلى غير ترتيب يعرفه الأطفال. واذا أخطأ تلميذ وهو يقرأ انتظر المدرس حتى يأتى على نهاية الفقرة فيسأل التلاميذ أن يبينوا خطأه ثم يفصل هو فيه. وللمدرس أن يكلف تلميذاً مجيداً قراءة النموذج اذا وثق من جودة قراءته لأن الأطفال يتوهمون أن محاكاتهم زميلهم أيسر عليهم من محاكاتهم المدرس

وقد يفضل بعض المدرسين بعد قراءة النموذج مطالبة فريق صغير من التلاميذ بقراءة الفقرة معاً تمريناً للكثيرين على القراءة فى وقت قصير ولكن هذه الطريقة تحتاج الى شدة التيقظ من جانب المدرس والا كان ضررها محققاً

ومتى وثق المدرس من اتقان الأطفال قراءة الفقرة وفهم معناها

بالقاء بعض أسئلة عليهم فى مادتها انتقل بهم الى الفقرة الثانية ثم الى ما بعدها وسلك الطريقة عينها حتى ينتهى الدرس

وعلى المدرّس أن يعتنى كل الاعتناء بتصحيح أغلاط التلاميذ وإلاّ كان فى إهماله ذلك إضرار عظيم بدروس المطالعة لأن الطفل إما أن يدرك أنه أخطأ وأن خطأه لم يصحح فيستهين بالتدقيق ويسترسل فى الاهمال وإما أنه لا يدرك أنه أخطأ فيتوهم الخطأ صوابا وهذا عيب أكبر . ولذا يجب على المدرّس أن يتيقظ وقت المطالعة وأن يعنى بتصحيح كل خطأ مهما صغر . وليعلم أن الوقت الذى يقضيه فى تصحيح التلميذ ليس بضائع

ومن الخطأ الأكثر شيوعا فى قراءة التلاميذ إدغام أواخر الكلمات فى أوائل ما بعدها من غير مسوغ مع عدم الاكتراث باحسان اللفظ على العموم فاذا عنى المدرّس بأن يجعل التلميذ يلفظ كل كلمة على حدتها منفصلة عن سابقتها ولاحقتها انفصالا لا يضر بسلامة القراءة المتوسطة السرعة بحيث يراعى اشباع ما يجب اشباعه من الحروف ضمن سلامة المطالعة من هذه الجهة . ومنه إغفال الوقف وعلاج هذا تعويد التلاميذ اياه وقت المطالعة . ومنه أيضا عدم العناية بالتوقيع وهو لا يكون حسناً الا اذا روعى فيه اظهار اللفظ وتنويع الصوت بحسب المناسبات

ويكون تثقيل اللفظ فيما يثقل فى المحادثة وفى كل فكرة جديدة وفى العبارات المنفية اذا كان للسامع رأى مخالف لها وفى كل عبارة تناقض سابقتها فى المعنى وفى الكلمات التى تأتى فى غير ترتيبها النحوى فى النثر أو النظم

أما مايختص بتخالف اللهجة فاعلم أن المطالعة نوع من المحادثة ولذلك لا يمكن أن توصف بالجودة إلا اذا ألقيت العبارة المقروءة بالطريقة التي كان المؤلف يترجم بها عما في نفسه لو كان يتكلم هو بنفس العبارة المكتوبة وحينئذ يجب أن يكون الصوت صادراً عن الطبيعة لا عن التصنع متنوعاً تبعاً لمعاني الجمل بشرط تمييز نغمات القصص والاستفهام والنداء والاستعطاف والالتماس والتحذير وغيرها بعضها من بعض

وتتلخص صفات المطالعة الجيدة عربية كانت أو انكليزية فيما يلي

(١) جودة النطق باخراج الحروف من مخارجها وهذا لا يأتي إلا اذا عني المدرس بتعويد التلميذ الحكم على الأعضاء التي تخرج منها الحروف المختلفة فلا يتهاون له مثلا في نطق الذال والثاء والظاء والجيم في العربية وفي نطق *th* أو *ch* في الانكليزية (٢) العناية بتثقيل ما يثقل من الكلمات أو العبارات (٣) تنويع الصوت بحسب المناسبات بشرط أن يظهر القارئ ما يدل على شعور الكاتب (٤) التوسط بين الاسراع والابطاء وبين علو الصوت وانخفاضه (٥) الطلاقة فلا تتكرر الكلمات ولا يفصل بعضها عن بعض فصلا

يضر بسلامة المطالعة

وفى اللغة العربية يجب أن يراعى مع ما ذكر :

(ا) جودة اللفظ وتكون بالعناية بالنطق بالحركات فلا تخرج حركة منها الى الإمالة (ب) توفية حروف المد (الألف والواو والياء) حقها (ج) ملاحظة الادغام فى مثل (من يرى) و (من رأى) وملاحظة القلب فى مثل (من بعد) والاخفاء فى مثل (من قبل) (د) الوقف بالسكون على المتحرك إلا إذا كان منصوباً مُنَوَّناً فيقلب التنوين ألفاً

وفى اللغة الانكليزية يجب أن يراعى المدرس زيادة على الصفات الخمس العامة ما يأتى :

(ا) جودة اللفظ وتكون بالعناية بنطق الحروف المتحركة وأهم مايجب الالتفات اليه تعويد الأطفال التمييز بين لفظ حرف (*o*) فى كلمة مثل كلمة (*hot*) ولفظه كما فى كلمة (*boat*) حيث يمد الحرف قليلا مع ضم الشفتين ولفظه فى مثل كلمة (*bought*) (ب) جودة النطق بالعناية بنطق الحروف الساكنة مثل *p,ch,v, j,g* (ج) عدم ادغام أواخر الكلمات فى أوائل مابعدها (د) مراعاة ماتقتضيه علامات الوقف

هذا وقد يعوق عن المطالعة الجيدة أمران أحدهما ينسب الى المدرس والآخر الى المدرسة

فالذى ينسب الى المدرس مزج التطبيق بدروس المطالعة وهذا يجب منعه بجعل حصص المطالعة مقصورة على المطالعة الصرفة من غير أن يدخلها تطبيق وهذا العيب فاش بين كثير من المدرسين

وأما ما ينسب الى المدرسة فالجلبة خارج المكتب بسبب سوء النظام فيها أو بسبب إشرافها على طريق كثير الحركة ويمكن تلافى هذا النقص إما باغلاق الأبواب أو النوافذ القريبة من الجهة الآتية منها الجلبة وإما بجعل دروس المطالعة فى الأوقات التى تهدأ فيها الجلبة أو الحركة عادة

وهناك نوع من المطالعة يسمى « المطالعة اللبئية » وهى المطالعة التى يشترك فيها عدد من التلاميذ فى آن واحد وفى استعمال هذه الطريقة خطر على النظام خصوصاً فى الفصول الكبيرة العدد وعند المدرسين ضعيفى النظام فاذا رأى المدرس ضرورة الى استعمالها أحياناً وجب عليه أن يقسم تلاميذه أقساماً بحيث يكون عدد كل قسم مما يستطيع المدرس ملاحظته فى آن واحد ثم يدعوهم الى المطالعة فريقاً فريقاً وفى الفصول الأولية يجب على المدرس أن يكلف الأطفال أن يشيروا بسبابات أيديهم اليمنى الى الكلمات وهم يقرءونها حتى

لا يلفظها بعضهم محاكاة لغيره أو ينتهز فرصة اللعب أو احداث الجلبة فيفسد النظام وتضيع فائدة تمرين العين

ولهذه الطريقة فوائد منها اكثار عدد المطالعين فى كل حصة ومنها امكان تنظيم سرعة المطالعة بالطريقة التى يراها المدرس ومنها سرعة تحسين النطق مع كثرة تمرين الأعضاء المختصة باخراج الحروف ومنها توحيد طريقة المطالعة ومنها تجرىء من لا يجد فى نفسه الجراءة على إظهار صوته ولا تتوافر هذه الفوائد إلا اذا حسنت ادارة المدرس فى استعمالها وإلا فشلت واتخذها التلاميذ سلماً للكسل وكانت سبباً فى رداءة النطق والمطالعة على العموم وقلّ أن يمكن علاج ذلك فيما بعد

قد يستعمل بعض المدرسين فى تعليم المطالعة نوعاً يقال له « المطالعة الخافتة » وطريقتها أن يكلف التلاميذ قراءة جزء من الدرس سرّا من غير أن تسمع أصواتهم بشرط أن يعطوا من الوقت مايكفى لقراءتها بنسبة طولها وصعوبة فهمها وتتلو ذلك أسئلة شفهية يلقيها المدرس على التلاميذ بقصد اختبارهم فيما فهموه من مادة ما قرءوا

ولا تستعمل هذه الطريقة الا فى الفصول الراقية وفوائدها كثيرة منها أنها تغرس فى التلاميذ حب المطالعة لأنها خالية من التضييق الذى يلازم المطالعة الجهرية ومنها أن التلميذ يتمكن من الامعان فى هجاء الكلمات اذ أنه ليس مقيداً بمستلزمات المطالعة الجهرية من جودة اللفظ والنطق وتنويع الصوت بحسب المناسبات الى غير ذلك فيتفرغ الى الهجاء والمعنى من غير أن يحسب حسابا لنقد اخوانه أو المدرس فالتلميذ فى المطالعة الجهرية لخوفه من النقد يقرأ من غير أن

يلتفت الى الهجاء خشية الاضرار بسلامة المطالعة المتوسطة السرعة

هذا وهناك عيب كثيراً ما يقع فيه معظم المدرسين وهو إهمال التلاميذ الضعاف فى المطالعة من غير أن ينالوا قسطاً من عنايتهم فليعلم المدرس أن فخره بعمله إنما يكون فى الانتقال بمثل هؤلاء الضعاف الى حيث يعدلون باقى إخوانهم . فعلى المدرس حينئذ أن يخصهم بشئ من عنايته قبل الدرس وأثناءه وبعده سواء أكان سبب التأخر عدم القابلية الناشئ عن رداءة التعليم فى المبدإ أو عن انهماك التلميذ فى بعض المواد الأخرى انهماكا يوجب إغفاله غيرها أم كان سببه الغباوة

والعناية التى ينبغى أن يخصهم بها المدرس يجب أن يكون مرماها تدريبهم على سرعة قراءة الكلمات بمجرد رؤيتها ويستعين على ذلك بأن يأتى لهم قبل الدرس بيوم بأوراق مطبوعة شاملة أصعب الكلمات الواردة فى الدرس المزمع إعطاؤه فى اليوم التالى ويكلفهم حفظها هجاء ومعنى بعد تمرينهم على نطقها فى المكتب فانّ سبق رؤيتها يسهل عليهم مطالعتها

وفى أثناء الدرس ينبغى أن يلاحظ المدرس كل المتأخرين فيراعى أنهم جميعاً يتابعون الكلمات بالإشارة بسباباتهم وبعد قراءة النموذج يدعو تلميذاً مجيداً الى قراءة الفقرة . ثم يدعوهم الى قراءتها معاً ثم يكلفهم واحداً بعد آخر (بقدر مايسمح به الوقت) قراءتها مرة أو مرتين أو ثلاثاً إذا اقتضى الحال حتى تحسن مطالعتها

وبعد الدرس يكلفهم نسخ الجزء المحتوى على أكثر عدد من الكلمات الصعبة أو كتابة ملخص ما قرئ بألفاظ غير ألفاظ الكتاب فيتيسر لهم فهم المعنى فتزداد معرفتهم للكلمات وتزول بذلك أكبر عقبات المطالعة

﴿ دروس الإملاء ﴾

لدرس الإملاء كما لغيره من مواد الدراسة فائدة عملية وفائدة تهذيبية

أما فائدته العملية فكتابة الألفاظ على وجه الصحة لكيلا يحصل خطأ فى فهم المراد لأن كثيراً من الألفاظ يخرج عن معناه بأقل تغيير فى حروفه

وأما فائدته التهذيبية فانماء قوة الملاحظة وتمرين قوة الحفظ والذكر. وبالجملة فان حالة الكتابة من حيث صحة الرسم تعتبر من الأمور التي يمكن بها الحكم على مبلغ تثقف الكاتب

ولكى يجنى التلاميذ من دروس الإملاء الفوائد المقصودة يجب على المدرس اتباع ما يأتى :

(١) ترتيب التلاميذ فى مجالسهم على أبعاد متساوية بحيث لا يتمكنون من مساعدة بعضهم بعضاً أو محاوله الغش بأية طريقة (٢) تنتخب قطعة الاملاء بحيث يكون موضوعها مفيداً فائدة تناسب مدارك التلاميذ ثم تكتب فى دفتر إعداد الدروس مقسمة بخطوط رأسية الى أجزاء يتركب كل جزء من كلمتين الى أربع كما تستلزمه حالة المعنى (٣) فى « الاملاء المعهود » للتلاميذ لا يصح أن يأتى المدرّس بعبارة ألفاظها لاتناسب درجة علمهم باللغة (٤) فى « الاملاء غير المعهود » لا بد أن يكون معظم الكلمات مما ورد على التلاميذ ولا بد أيضاً من احتواء العبارة على بعض كلمات صعبة التهجى (٥) قبل اعطاء قطعة الاملاء غير المعهود على المدرس أن يتحاور مع التلاميذ فى موضوع القطعة بعبارة من عنده يستعمل فيها ماهو وارد فى الاملاء من الكلمات غير المألوفة عند التلاميذ وكلما أتت كلمة منها كتبها على السبورة مع معناها (٦) قبل الاملاء يقرأ المدرس القطعة على التلاميذ ببطء ووضوح تام حتى يتتبعوا المعنى و بصوت ممتلئ رزين لا يزيد

فى ارتفاعه عما يلزم لاسماع الجميع (٧) اذا انتهى المدرس من تلاوة القطعة كلف التلاميذ كتابة التاريخ بغير اختصار وكتابة كلمة (املاء) بخط كبير فى وسط السطر مع ترك سطر أبيض بينها و بين التاريخ وآخر بينها و بين عنوان القطعة ان كان لها عنوان (٨) تملى القطعة على التلاميذ أجزاء كما تبين فيما سبق مع تنبيههم الى ترك بعد صغير بين كل كلمة وأخرى كى يكون للكتابة رونق (٩) لا يسمح للتلاميذ بالسؤال أثناء الاملاء ويجب تعويدهم الجلوس معتدلى القامة جاعلين بين أعينهم و بين الكراسات بعداً لا يقل عن ثلاثين سنتيمتراً واضعين سواعدهم اليمنى وأيديهم اليسرى على المكتبات بحيث لا تلامسها صدورهم هذا ويجب تعويدهم رفع رءوسهم الى جهة المدرس كلما انتهوا من كتابة جزء حتى يتمكنوا من رؤية فمه أثناء اللفظ إذ أن هناك حروفا فى كل من اللغتين العربية والانكليزية يصعب تمييزها مالم تر مخارجها ولذلك يجب على المدرس أن يكون موضعه على الدوام أمام التلاميذ بحيث يرونه ويراهم وأحسن موضع له أن يكون عن أيمانهم (١٠) لا يلقى الجزء أكثر من مرتين اذا كان التلاميذ مبتدئين والا فواحدة ولا يصح أن يكون الاملاء سريعاً يترتب عليه رداءة الخط ولا بطيئاً يهيىء للتلاميذ فرصة لمحاولة الغش (١١) بعد الانتهاء من الاملاء يحسن بالمدرس أن يقرأ القطعة جملة على التلاميذ حتى يتيسر لمن فاته شئ أثناء الاملاء أن يكتبه (١٢) لا يصح أن يسمح للتلاميذ بالكتابة بين السطور وينبغى أن يحاسبهم المدرس على كل تغيير يعملونه فى الكلمات بعد كتابتها (١٣) ينبغى ألا يسمح للتلاميذ بالكشط أو المسح فى الكراسات

هذا ولإصلاح الإملاء طرق نورد منها الطريقة الآتية لما فيها من الفوائد فى التربية وهى :

بعد الانتهاء من كتابة الاملاء تبقى كل كراسة مفتوحة أمام صاحبها ويتهجى المدرس كل كلمة والتلاميذ يتابعونه بالنظر فى كراساتهم ويضعون خطوطاً بقلم الرصاص والمسطرة تحت الكلمات التى أخطاوا فى كتابتها حتى تنتهى القطعة ثم يدعوهم المدرس الى كتابة أغلاطهم على وجه الصحة ويجمع الكراسات لمراجعتها خارج المكتب

هذه الطريقة وان كان فى استعمالها كما يقول بعضهم ما يمكّن بعض التلاميذ من الغش بأن يتركوا بعض غلطاتهم من غير أن يحصوها فانها من جهة أخرى تهىء للمدرس الفرص للحثّ على الصدق والأمانة ولا شك أنّ تيقظ المدرس ومداومته على مراجعة الكراسات مما يزيد هذه الفرص فيتعلم الأطفال الفضيلة بالمناسبات وتتربى عندهم الشجاعة الأدبية بالاعتراف بالخطأ ويعتادون التدقيق وزد على ذلك أن هذه الطريقة تجعل للتلاميذ كرامة عند أنفسهم لما يوضع فيهم من الثقة بعهد إصلاح كراساتهم اليهم ولذلك كانت من الوسائط الكبرى التى

تساعد على تكوين الأخلاق وهى خير طريقة تستعمل فى إصلاح كراسات الاملاء إلا فى الفرق المبتدئة فيحسن بالمدرس أن يصلح كل الكراسات بنفسه خارج المكتب أو داخله بشرط المحافظة على وقت التلاميذ

ولكى يتأكد المدرس من نجاحه فى عمله يجدر به أن يحفظ مذكرة يدوّن فيها الكلمات الصعبة التى ترد فى قطع الاملاء ويختبر فيها التلاميذ من وقت الى آخر

وأما طريقة تبادل التلاميذ كراساتهم فليس فيها من الفوائد ما يدعو الى اختيارها فضلا عما فيها من التهويش وضياع الوقت والتمريض بامانة التلاميذ وتمهيد السبيل لهم للانتقام من عدو أو محاباة صديق

﴿ دروس المحادثة ﴾

لدروس المحادثة فوائد عملية وفوائد تهذيبية

فمن الفوائد العملية اعتياد التلاميذ التكلم باللغة الصحيحة وهذا خير ما يساعد المدرس على النجاح فى تعليم الإنشاء ومتن اللغة وقواعدها لأن المحادثة تجرُّ الى استخدام ألفاظ للدلالة على المعانى المتنوعة التى ترد أثناءها فتزيد معرفة التلاميذ بمتن اللغة ولأنها كذلك تستدعى صوغ

الكلام فى عبارات صحيحة التركيب فتربى فى التلميذ ملكة اتباع قواعد اللغة تدريجاً حتى يجد المدرس أساساً يبنى عليه تدريس هذه القواعد فيما بعد وليس الانشاء شفهيا كان أو تحريريًا إلاّ بناء مؤسساً على متن اللغة وقواعدها

أما فوائدها التهذيبية فنها تربية ملكة وضوح الفكر الذى يستدل على مقداره من حالة التدقيق فى العبارة واذا عُلّمت دروس المحادثة بواسطة عرض الأشياء التى تختار موضوعاً للحديث أتت بفائدة تربية الحواس عند التلاميذ وملكة الملاحظة الصادقة وقوة التفكر واذا كانت هذه هى فوائد دروس المحادثة وجب على المدرس اذن ألا يقتصر فى تعليمها على إسماع التلاميذ لغة صحيحة ومطالبتهم بالتكلم بها بل ينبغى أن يرمى الى الوجهة التهذيبية فى كل درس ما استطاع الى ذلك سبيلا

وتقوم دروس المحادثة فى الفرق الابتدائية مقام دروس الانشاء فى الفرق الراقية وتحتاج كغيرها من الدروس الى الإعداد قبل الحصة فيجب على المدرس تعيين الموضوع

المناسب وحصر المسائل التي ينوى أن يبحث فيها مع التلاميذ بشرط اختيارها ملائمة فى المادة واللغة

ولما كان الأطفال لا يتكلمون إلا محاكاة لما يسمعونه من الكبار وجب على المدرس اذن أن يعمد الى الأخذ بالنصائح الآتية لأنها مما تساعد على نجاحه فى عمله

(١) أن يتكلم باللغة الصحيحة فى حضور التلاميذ (٢) ألاّ يقبل منهم الأجوبة إلا فى جمل تامة. (٣) ألا يتوانى فى إصلاح أى خطأ كلامى يقع منهم أولا فأولا (٤) أن يحفِّظهم من القطع المنتخبة نثرية كانت أو نظمية ما يناسب مداركهم.

ولتعليم دروس المحادثة يجب على المدرس اتباع الطريقة الآتية:

يختار للدروس من الموضوعات ما يستميل التلاميذ ثم يعد المادة بحيث تكون مناسبة لسنهم ومداركهم

ينتقى المدرّس الألفاظ والعبارات التى تناسب معارفهم فى اللغة ويعين الكلمات الجديدة اذا كان التلاميذ مبتدئين مع استحضار كل وسائل الايضاح الممكنة لتفهيم الدرس بواسطة الأشياء

اذا كان التلاميذ مبتدئين وجب على المدرّس عند ما يتكلم أن

يقرن كلامه بالاشارات والأعمال التي تمثل المعنى ثم يدعو التلاميذ الى محاكاته فاذا قال (أنا أفتح الكتاب) مثلا أشار الى نفسه وهو يقول (أنا) ويفتح الكتاب فعلا وهو يقول (أفتح) ويحرك يده بالكتاب وهو يقول (الكتاب) ثم يكتب كل كلمة جديدة يقولها على السبورة

اذا عرف التلاميذ من اللغة ما يمكنهم من تركيب جمل قصيرة مثّل المدرس أمامهم المعاني بالاشارات والأعمال ودعاهم الى أن يأتوا بعبارات تدل على ما يفعله كأن يمسك بكرة صغيرة ويقول (ماذا بيدى) ويختار أحد التلاميذ للاجابة ولا يقبل منه من الكلام إلا ما كان مركباً مفيداً فيجيب (بيدك كرة) ثم يقذفها المدرس تارة ويتلقفها أخرى ويدحرجها ثالثة وفى كل حال يطالب التلاميذ بالتعبير عن أفعاله بعبارات من عندهم ويصلح هو ما بها من الخطأ

فاذا تقدم التلاميذ أتاهم بأشياء وعرضها عليهم ليتناولوها ويختبروها بحواسهم ثم يطالبهم بما يريد من أوصافها الظاهرة أولا ثم يتدرج بهم الى كشف خواصها التي يستطيعون أن يدركوها من استعمالها فيسأل من الأسئلة ما يفتق أذهانهم حتى تنطلق ألسنتهم بالكلام وانطلاق الألسنة متوقف على فهم المعنى

﴿ الإنشاء ﴾

من العبث مطالبة التلاميذ بالتحرير الصحيح إلاّ اذا تعلموا أولاً الكلام الصحيح ولذلك قدمنا المحادثة على الانشاء لأنها تمهد للتلميذ سبيل التحرير

والإنشاء من الموضوعات الصعبة التى تستلزم من المدرس عناية تفوق كل عناية حتى يكون من أكبر وسائط التربية كما هو القصد من تعليمه بالمدارس وله من الفوائد ما لدروس المحادثة ويفضلها فى أن فيه تدقيقاً فى اختيار الألفاظ وتركيب العبارات فالناس فى عباراتهم المكتوبة أكثر تدقيقاً منهم فى عباراتهم الشفهية وزد على ذلك أنه يربى عند التلميذ استقلالاً فى الفكر لأن التلاميذ فى الانشاء يُتركون لاعمال عقولهم من غير أن يكونوا مقيدين كما فى المحادثة بألفاظ ومعان معينة تستلزمها الأسئلة الملقاة عليهم من المدرس

ولكى يكون المدرس ناجحاً فى تعليم الانشاء ينبغى له أن يأخذ بالنصائح التى أوردناها فى تعليم درس المحادثة لأن الانشاء ليس إلا محادثة عباراتها مكتوبة ومتواصلة

وليعلم المدرس أن تحفيظ التلاميذ القطع النثرية والمحاورات والأشعار واستمالتهم الى المطالعة من أحسن الوسائل التى تساعد على توسيع نطاق معرفتهم متن اللغة وقواعدها وتراكيبها الاصطلاحية واستعمال الألفاظ فى

مواضعها الحقيقية وهـذه كلها تمهد للتلميذ سبيل التحرير الصحيح وتربى عنده سلامة الذوق فى اللغة

ولتدريس الانشاء ينبغى المدرّس أن يعدّ الدرس قبل الحصة بشرط اختيار الموضوع وتعيين مسائله مما لا يخرج عن دائرة ملاحظة التلاميذ ويلذ لهم الكتابة عليه مع تجنب الموضوعات الخيالية ذات المعانى البعيدة التى لا تصل اليها مداركهم وليجعل المدرّس نصب عينيه هذه القاعدة العامة وهى أن العبارات لا تأتى إلاّ اذا كان المعنى راسخاً فى الفكر وجلياً أمامه وذلك يكون تاماً فى نوعين من أنواع الانشاء وهما « الانشاء الوصفى » الذى يقصد به وصف الأشياء المحسوسة و « الانشاء القصصى » وهو الخاص بتحرير القصص وبايراد الأخبار وأما النوع الثالث وهو « الانشاء الخيالى » فصعب جداً على المبتدئين وينبغى ألاّ يكون منه شىء فى المدارس الابتدائية هذا ويجب أن يكون السير فى تعليم الانشاء مدرّجاً بحيث ينتقل بالتلاميذ خطوات تناسب نمو عقولهم فيبتدىء المدرّس بأن يملى عليهم أولا جملا قصيرة يحذف منها المسند تارة والمسند اليه أخرى والمفعول ثالثة ويكلفهم كتابة الجمل تامة بعد الاتيان بالكلمات التى تصلح أن تقوم مقام الجزء المحذوف ويحسن بالمدرس فى المبدإ أن يقيدهم باختيار الألفاظ المطلوبة من كلمات يعينها لهم

فاذا ما تدربوا على ذلك أملى عليهم جملا بسيطة وطالبهم بوصف المسند اليه مثلا أو المسند أو المفعول بالأوصاف المناسبة أو طالبهم باضافة قيد ظرفى أو جار ومجرور مما يناسب المقام

فاذا انتهى من ذلك شرع فى تدريبهم على ربط جمل بسيطة بعضها

ببعض بالروابط التى يستقيم بها المعنى وبعد ذلك يختار شيئاً محسوساً ليكون موضوعا لدرسه ويعدّ قبل الحصة أسئلة مرتبة بحيث يلقى منها ما يمكن الاجابة عنه باستخدام ما يمكن من الحواس واحدة واحدة فيبتدئ بالأسئلة التى يمكن التلاميذ الاجابة عنها باستخدام نظرهم ثم بما يجاب عنه باستخدام حاسة اللمس وهكذا فاذا ألقى المدرّس سؤالا على التلاميذ وأجاب عنه أحدهم كتب الجواب على السبورة ومتى وجد خطأ طلب من البعض تصحيحه مع ذكر علة التصحيح وطالب غيرهم بالاتيان بعبارات أخرى تؤدى المعنى نفسه كى يعتادوا تنويع العبارات وكلما انتهى من مسألة انتقل الى التالية بحيث يبتدئ فى كل مسألة جديدة من أول السطر مع تنبيه التلاميذ الى ذلك لكى يحاكوه فى كتاباتهم ويستمر على هذا السير حتى ينتهى الموضوع كله

هذا ويحسن بالمدرّس أن يعين للتلاميذ من وقت الى آخر موضوعا يشبه الموضوع الذى درّسه لهم فى المكتب لكتابته نسخاً على منوال ما درسه ومتى كتبوه صححه ثم أعطاهم آخر وآخر حتى يتمكنوا من تحرير مثل هذه الموضوعات تحريراً صحيحا من غير مساعدة

وينبغى للمدرّس أن يكثر من هـذه الموضوعات لأن الانشاء الوصفى خير ما يشتغل به الأطفال من أنواع الانشاء الثلاثة لما يستلزمه من التدقيق فى ذكر الحقائق خالية من كل مبالغة

وبعد ذلك ينبغى للمدرّس أن ينتقل بالتلاميذ الى الانشاء القصصى ومقدمة لذلك يطلب منهم كتابة معانى جمل مختارة من كتب المطالعة بعبارات من عندهم فاذا مرنوا عليها تدرج بهم الى كتابة معانى بعض الفقرات الى أن يعتادوا نقل المعانى جلية تامة بعبارات رائقة متنوّعة

فاذا اطمأن المدرّس على ذلك انتقل بهم الى كتابة ملخص قصة قد حفظوها أو قرءوها من قبل أو ألقاها هو عليهم

و ينبغى ألاّ يطلق العنان للمتخيلة عند الأطفال فى الانشاء القصصى حتى لا تتطوح بهم المبالغة الى الخروج عن المقبول وتنظيماً لذلك يجب على المدرّس أن يقيدهم فى كتابتهم بعدد معين من الأسطر لكيلا يعتادوا اللغو

ومن الناس من يرى أن حل المنظوم من وسائل تعليم الانشاء ولكنه قلّ أن يأتى بفائدة لتحسين حال التحرير عند المبتدئين

ومن أحسن التمارين التطبيقية على نوعى الانشاء الوصفى والقصصى الترسل أى تحرير الرسائل لأن الرسائل كثيراً ما تشمل كليهما

وفى تعليم التلاميذ الترسل ينبغى للمدرّس أن يختار أولا موضوع الرسالة ثم يعين المرسل اليه ويعرّف التلاميذ بالديباجة التى يصح أن تستعمل فى مخاطبته ثم يقسم الموضوع أجزاء ويسأل الأطفال أسئلة خاصة بالجزء الأول ويكتب ما يجيب به التلاميذ على السبورة بعد تهذيب المعانى وتصحيح العبارات فاذا ما انتهى من الجزء الأول انتقل الى الثانى مبتدئا من أول السطر وسار فيه سيره فى الجزء الأول ثم ينتقل الى الذى يليه بالطريقة عينها حتى تنتهى الرسالة ثم يختتمها بالطريقة التى تناسب ديباجتها مع تنبيه التلاميذ الى الشكل المصطلح عليه فى الرسائل

و بعد هذا يختار المدرّس موضوعا آخر ويطلب من التلاميذ الكتابة عليه بالطريقة عينها مع تغيير المرسل اليه فى كل مرة وتغيير الديباجة وعبارة الاختتام تبعاً له حتى يقفوا على أنواع الترسّل

وليحذر المدرس تحفيظ التلاميذ عبارات مخصوصة يفتتحون بها كل موضوع إنشائى أو إباحة استعمالها بل ينبغى تعويدهم الكتابة على الموضوع رأسا

﴿ دروس المحفوظات ﴾

فى تحفيظ الأطفال القطع نظمية كانت أو نثرية تمرين لقوة الحفظ والذكر وتوسيع لنطاق معارفهم فى متن اللغة ولذلك كانت المحفوظات من خير ما يستعان به على المطالعة والمحادثة والانشاء ومتى كانت جيدة فى أسلوبها وملائمة فى معناها لمدارك الأطفال جاءت كلماتها مستعملة فى تراكيب صحيحة فتربى عندهم الذوق السليم فى اللغة

وفى اعتقاد الكثيرين من المربين أن القطع الأدبية اذا كانت شعرية تجعل دروس الأدب أكثر وقعا فى نفوس الأطفال

هذا ولما كانت المحفوظات مما يساعد على المطالعة وجب أن يكون تحفيظ شئ ملائم منها سابقا تعليم القراءة ولا سيما أن التحفيظ أيسر على المدرس من تعليم المطالعة وفيه

استمالة للأطفال خصوصاً اذا قرن بالاشارات والأعمال التى تمثل المعنى بشرط ألاّ يتجاوز ذلك حد المقبول وإلاّ كان مرذولاً

والتدريس المحفوظات ينبغى اتباع ما يأتى :

(١) تختار القطعة بحيث تكون عبارتها بالغة درجة الجودة مع ملاءمتها لمدارك التلاميذ (٢) يلقى المدرس على التلاميذ بطريق التحاور معنى القطعة كلها بعبارة سهلة ثم يردف ذلك بأسئلة ليتبين فهمهم ذلك المعنى (٣) اذا كان التلاميذ لا يعرفون القراءة يحفظون القطعة بالسمع والتكرير بأن يلقى المدرس الجملة الأولى ثم يعيدها التلاميذ بعده واحداً واحداً حتى يحفظوها فينتقل الى الجملة الثانية ومتى حفظوها أعاد الجملتين ثم ينتقل الى الثالثة وهكذا على هذا النحو حتى تتم القطعة (٤) اذا كانوا يعرفون القراءة أعد القطعة لهم مكتوبة على ورق يطبعه قبل الدرس ان لم تكن مما فى كتبهم (٥) يفسر المدرس بالعناية التامة معنى الكلمات والجمل مع الاستعانة على ذلك بالاعراب وحل المنظوم وبالتحليل والترجمة اذا اقتضى الحال فى اللغة الانكليزية (٦) يقرأ المدرس نموذجاً للدرس بالعناية التامة (٧) يطلب من كل فرد تلاوة القطعة إثره سطراً سطراً وينبغى تصحيح خطأ النطق والتوقيع أولا فأولا بالتدقيق التام بشرط عدم التهاون فى إصلاح أى خطأ مهما كان صغيراً لئلا يرسخ فيصعب علاجه ولا خوف من تغالى المدرس قليلا فى البطء بالتلاوة والتدقيق فى النطق والاظهار فى الألفاظ (٨) ينبغى للمدرس أن ينبه التلاميذ بالمناسبات

الى وجوب اظهار المعنى الذى يقصده المؤلف فان عدم العناية بالتلاوة يغيره أو يخفيه (٩) عند مايتلو تلميذ الجزء المراد تحفيظه يصغي الآخرون وبعد انتهائه من التلاوة يطالب المدرس تلميذاً أو أكثر ببيان الخطأ وتصحيحه (١٠) ينبغي للمدرس أن يمنع قطعياً التغنى بالأشعار والتزام طريقة واحدة فى التلاوة كما هو شائع بين التلاميذ من غير أن يهتم المدرسون بايقافه (١١) يجب على المدرّس ألا يهمل مراجعة ما سبق تحفيظه فيطالب تلميذاً أو أكثر بتلاوة الجزء أو الأجزاء التى حفظوها قبل البدء فى الجزء الجديد بشرط ألا يقضى وقتاً طويلا فى المراجعة

﴿ دروس قواعد اللغة ﴾

ليس الكلام الصحيح كما يظن بعضهم مؤسساً على قواعد اللغة بل القواعد هى التى أسست على الكلام لأن الكلام هو السابق فى الوجود واستنبطت منه القواعد تقييداً للمتكلمين والكاتبين وبالضرورة حفظاً للغة من المسخ ولذلك كانت القواعد مؤسسة على الكلام لا العكس

ومما لا خلاف فيه أن القواعد كانت سبباً فى سلامة اللغة فى البلاد التى انتشر فيها التعليم بين جميع الأفراد وكانت نتيجة ذلك التوفيق بين عبارة التكلم وعبارة الكتابة وفى مثل تلك البلدان يسهل تعليم القواعد تطبيقاً على الكلام

واستنباطاً منه أما فى لغتنا فقد تطرق الفساد فى لغة التكلم وصار من العسير تعليم القواعد بالتطبيق عليها والاستنباط منها ولذلك يجب الاهتمام بدروس المحادثة لأنها كما قدمنا خير ما يستعين به المدرس على النجاح فى تعليم القواعد

ولما كانت دروس المطالعة والمحفوظات مما يربى عند التلميذ كذلك ملكة اعتياد الكلام الصحيح وجب حينئذ على المدرس أن يكثر من دروس المحادثة ودروس المطالعة وتحفيظ التلاميذ القطع السهلة قبل البدء فى دروس قواعد اللغة حتى يسلك فى تدريسها الطريق الطبعى بتأسيسها على الكلام

وبناء على ما ذكر يرى المدرس أن أهمية قواعد اللغة فى التكلم وفى التحرير ثانوية بنسبة ما لها من الفوائد التهذيبية اذا علم أنها تنمى ملكة الملاحظة وتربى قوة ادراك الكلى لما تستلزمه من المقارنة ثم الحكم بالتشابه أو التضاد ثم التعميم بالتسمية كما أنها تربى قوتى الاستدلال والتعليل

ولتدريس قواعد اللغة تدريساً مؤسساً على أصول ثابتة يجب أن تستعمل طريقة الاستنباط فيبتدئ بالأمثلة

الكثيرة ويتدرج بالتلاميذ الى استنباط التعريف أو القاعدة بتوجيه جهدهم الى كشف الحقائق وبتشجيعهم على ذلك بالاسئلة التى تكشفها

وينبغى أن تكون الأمثلة فى جمل تامة ففى ذلك عدة فوائد. منها أن الكلمات لاتظهر بقوتها الحقيقية ولا بمعناها الحقيقى وكذلك لايمكن الحكم على نوعها ان كانت فعلا مثلا أو اسماً إلا إذا استعملت فى جمل. ومنها أنه لا يمكن الحكم على حالة الاسم رفعاً أو نصباً أو جرّاً إلا إذا كان فى جملة. ومنها أنه باستعمال الكلمات المفردة يخشى أن يخلط الطفل بين الكلمات ومدلولاتها . ومنها تعويد التلميذ البحث فى الكلمات مرتبطاً بعضها ببعض وهذا مما يساعد على التفكير ويربى عند الطفل الذوق السليم فى اللغة

هذا وينبغى تأجيل استعمال الألفاظ الاصطلاحية الى ما بعد تعليم الحقائق الدالة عليها

وقد اعتاد المدرسون فى تعليم قواعد اللغة أن يسلكوا طريق الكتب المؤلفة فيها بأن يكلفوا التلاميذ حفظ التعاريف والأمثلة عن ظهر قلب فيموت ذكاؤهم

بهذه الطريقة لما فيها من العقم ويضيع وقتهم فى التحصيل من غير جدوى

والطريقة التى ثبت بالتجربة أنها حرية بالاتباع تلخص فيما يلى

يجب أن تكون الأمثلة التى يعدها المدرس كثيرة ذات معنى حقيقى معينة للقاعدة تعييناً واضحا جامعاً لجميع مدلولاتها مانعاً مادون ذلك

ويحسن أن يكون اختيار الأمثلة التى تستنبط منها القاعدة أو التعريف من المحفوظات أو من كتب المطالعة

فيكتب المدرس على السبورة مثالا بخط جيد واضح ويوجه نظر التلاميذ الى الكلمة المقصودة بأسئلة تكون الأجوبة عنها موطئة لفهم القاعدة أو التعريف ثم يكتب مثالا آخر ويسأل أسئلة بقصد تقريب المعنى ويأتى بثالث ورابع الى أن يأنس من التلاميذ استعداداً لعمل المقارنة وحينئذ يطلب منهم أن يبينوا ما فى الكلمات المقصودة فى الأمثلة من الصفات المتشابهة بمقارنة تلك الأمثلة بعضها ببعض فاذا لم يستطيعوا تدرج بهم الى ادراكها بأسئلة تكشفها ومتى أدركوها كتبها على السبورة بعضها تحت بعض وقارن بينها جملة و بين غيرها مما يشابهها أو يناقضها واستخرج القاعدة

وبعد ذلك يطالبهم بايراد أمثلة تطبيقاً على القاعدة أو التعريف المستنبط إما فى جمل من عندهم وإما مما حفظوه

وفى التدريس على هذه الطريقة ينبغى للمدرس مراعاة ما يأتى :

(١) إعداد التعريف (قبل الحصة) بعبارة يستطيع أن يصل التلاميذ الى تأليفها بواسطة التحاور معهم (٢) كتابة التعريف على السبورة بالعبارة التى تألفت (٣) تثبيت القاعدة أو التعريف بالأمثلة الكثيرة من التلاميذ ومن المدرس على السواء (٤) مناقشة كل تلميذ فى المثال الذى يورده (٥) تنبيه الأطفال الى الشائع من الخطأ الكلامى أو التحريرى مما يمكن اصلاحه بالتطبيق على موضوع الدرس مع مطالبتهم بالتصحيح و بيان علله

هذا و بالجملة يجب على المدرس أن يتبع دروس قواعد اللغة من آن الى آن بتمارين تطبيقية فى كراسات التلاميذ وأن يصححها بالطريقة المشروحة فى تصحيح الواجبات التحريرية (راجع صفحة ١٢٨)

والاعراب خير ما يستعان به من التمارين على تثبيت القواعد ولا سيما اذا عود التلميذ ذكر الأسباب لأن فى ذلك تطبيقاً على ما سبق تعليمه وبه يكون قد جمع المدرس بين طريقة الاستنباط وطريقة التطبيق وانبع الطريقة الجمعية

ولا يأتى الاعراب بالغرض المقصود منه الا اذا عنى القائمون به باتباع الطريقة المثلى فى تعليمه

فينبغى للمدرس ألا يطالب التلاميذ بحفظ الصيغ المعلومة المستعملة فى اعراب الكلمات قبل أوانها أى قبل أن يدرس ماحوته تلك الصيغ من الحقائق النحوية والصرفية التى يأتى لهم ذكرها فيها فلا معنى لمطالبة التلميذ مثلا باعراب كلمة (هذا) من (هذا كتابى) بالصيغة

المعلومة اعتماداً على أنها اسم وعلى أن المدرس درس لهم الاسم من غير أن يكونوا قد عرفوا كل ما يرد فى صيغة إعرابها من نحو كونها مبتدأ أو مبنية على السكون أو فى محل رفع بل يجب الاقتصار على ماعرفوه خاصاً بها كأن يعينوا أولا نوعها على أنها اسم فاذا درست لهم أنواع الاسم طولبوا بزيادة اسم نوعها ثم اذا درس لهم المبنى والمعرب طولبوا بتطبيق ما عرفوه عليها ليقتنعوا ببنائها وهكذا وليتذكر المدرس أن الاعراب ليس إلا تطبيقاً

وفى تدريس الاعراب فى اللغة الانكليزية ينبغى للمدرس أن يتبع الطريقة عينها فالغرض من الاعراب فى اللغتين واحد وقبل أن يشرع التلاميذ فى عمل تمرين على الاعراب يجب على المدرس أن يطالبهم بتحليل الجملة التى تشتمل على الكلمات المطلوب إعرابها تحليلا مجملا فيطلب منهم بيان المسند والمسند اليه وغير ذلك حتى يفهموا معنى الجملة ويكونوا على بينة من تركيبها عامة فان هذا يساعدهم على الاعراب الصحيح وليحذر المدرس الاتيان بمجموعة من الكلمات لمطالبة التلاميذ ببيان ما كان منها اسماً وما كان فعلا ونحو ذلك من غير أن تكون فى جمل مفيدة

وقد أجمع علماء التربية على ضرورة تعليم الأطفال تحليل التراكيب قبل قواعد اللغة لأن التحليل يبحث فى التراكيب وقواعد اللغة تبحث فى الكلمات من حيث الافراد والتركيب ولما كان البدء بتعليم التراكيب هو الذى ينطبق على الحالة الطبيعية فى تعلم الأطفال اللغة لأنهم نشأوا يحاكون التراكيب من غير بحث فى المفردات وجب إذن البدء بتحليل التراكيب لمعرفة ما بين أجزائها من الارتباط ثم التدرج

منها الى البحث فى الكلمات المفردة أى بتعليم قواعد اللغة

ودروس التحليل التى يلزم أن يعرفها الأطفال قبل أن يعرفوا قواعد اللغة يجب أن تكون قاصرة على الأجزاء الأصلية للجملة البسيطة وهى المسند والمسند اليه والمتعلقات وينبغى ألا يخطو المدرس خطوة جديدة فى التحليل إلا اذا عرفوا من قواعد اللغة مايمكنهم من الاتيان بوصف المسند اليه أو المفعول أو بقيد ظرفى للمسند

وطريقة التدريس التى يجب أن يسير عليها المدرس فى تعليم التحليل هى طريقة الاستنباط فيأتى بالأمثلة التى تعين القاعدة أو التعريف ويكتبها على السبورة ويكثر منها حتى يظهر المقصود للتلاميذ ظهوراً يمكنهم من استنباط التعريف أو القاعدة بارشاده ومساعدته

فاذا تقدموا فى قواعد اللغة شرع فى تعليمهم الروابط توطئة لتعليم الجمل المركبة بأنواعها وأجزائها متبعاً فى ذلك طريقة الاستنباط كما قدمنا

﴿ دروس الترجمة ﴾

لدروس الترجمة من الفوائد التهذيبية والعملية ما لدروس القواعد ودروس الانشاء معاً لأنها تجمع بين الاثنين

ولا يخفى أن فى الترجمة تربية لملكة التدقيق فى الفكر والعبارة لما تقتضيه من التزام المترجم المعنى الذى أراده الكاتب الأصلى وزد على ذلك أنها من أكبر الوسائط بين الناس لتبادل المعارف والأفكار والمخترعات وغير ذلك

ويرمى تدريس الترجمة فى المدارس الى غرضين الأول توسيع نطاق معرفة التلاميذ بمتن اللغتين والثانى موازنة قواعد إحدى اللغتين وعباراتها الاصطلاحية بما يقابلها فى اللغة الأخرى لتقرير ما بينهما من التماثل أو التباين

فاذا قصد منها زيادة متن اللغة عند التلاميذ وجب على المدرس أن يعدّ الكلمات التى يرغب أن يجعلها موضوعاً لدرسه ويحسن به أن يجمع الكلمات الخاصة بموضوع واحد على حدتها بمعانيها المقابلة لها فى اللغة الأخرى مع الاتيان بها فى تراكيب بكل من اللغتين بحيث تكون تلك التراكيب مناسبة لمعارف التلاميذ وبحيث يراعى جعل الأصل المترجم منه انكليزياً ثم عربياً بالتناوب

وان قصد منها موازنة القواعد أو العبارات الاصطلاحية وجب تعيين ما يقصد تعليمه وعلى كل

حال ينبغى اتباع ما يأتى :

(١) يجب تعيين الغرض من الدرس مع بيانه فى كراسة إعداد الدروس (٢) يجب توضيح المسائل التى يقصد تعليمها توضيحاً وافياً على قدر مايسمح به استعداد التلاميذ بشرط إيراد الأمثلة الخالية من كل تعقيد (٣) يأتى المدرس بتمارين شفهية مدرجة يكون قد أعدها قبل الدرس حتى تكون الجمل سليمة المعنى دالة على حقائق يقتبس التلميذ من معناها معارف جديدة بقدر ما يستطاع . (٤) يكتب المدرس على السبورة بخط واضح جيد الجملة التى يرغب أن يترجمها التلاميذ شفهياً (٥) اذا استلزمت جملة تفسيراً وجب أن يكون تفسيرها بنفس اللغة المكتوبة بها (٦) ينتخب المدرس تلميذاً لترجمة تلك الجملة (٧) ينبغى ألا يتسرع المدرس فى رفض جواب التلميذ لمجرد كونه ناقصاً أو خطأ بل يجب عليه أن يبين الخطأ ويطالب الآخرين بتصحيحه مع الثناء على كل مجهود حسن (٨) اذا كانت عبارة الترجمة مما يصح أن ينبه اليها التلاميذ أمرهم المدرس بكتابتها فى كراسات التقييدات (٩) يكتب المدرس الجملة الثانية على السبورة ويسير فى ترجمتها سيره فى ترجمة الأولى ثم ينتقل الى الثالثة ثم الى ما بعدها وهكذا حتى ينتهى التمرين (١٠) كلما تحقق المدرس فهم التلاميذ الموضوع الذى علمه أعد تمريناً مطبوعاً على أوراق صغيرة يوزعها عليهم لترجمتها فى كراسات الترجمة تطبيقاً على ما درسه وليعلم أن فى املاء الجمل على التلاميذ ضياعاً للوقت (١١) يأمر التلاميذ بكتابة التاريخ وبترجمة كل جملة فى كراساتهم بكل اعتناء وبخط جيد (١٢) تجب مطالبة التلاميذ بكتابة العربى بأقلام القصب العربية

وكتابة الانكليزى بالأقلام المعـدة لكتابته (١٣) ينبغى أن تكون تمارين الترجمة من العربية الى الانكليزية أكثر منها من الانكليزية الى العربية (١٤) يجب أن يشتغل كل تلميذ بنفسه من غير مساعد (١٥) اذا انتهى التلاميذ من الترجمة جمع المدرس الكراسات لتصحيحها (راجع تصحيح الواجبات التحريرية من صفحة ١٢٨) (١٦) عند تصحيح الكراسات ينبغى للمدرس أن يتخذ مذكرة يدون فيها الأغلاط الفاحشـة أو الشائعة ليحذر التلاميذ من الوقوع فيها (راجع أيضاً صفحـة ١٣٢) (١٧) اذا دلت ترجمة التلاميذ للتمرين على عدم فهم معظمهم الموضوع الذى درس وجب اعادة شرح ذلك الموضوع لهم واعطاؤهم تمريناً آخر تطبيقاً عليه (١٨) يختبر المدرس من وقت الى آخر تلاميذه اختباراً تحريرياً فى ترجمة جمل تطبيقاً على ماسبق تدريسه لهم ويحسن أن تكون بينها جمل من التى سبقت لهم ترجمتها حتى يكون ذلك باعثاً للتلاميذ على مراجعـة دروسهم الماضية فترسخ ويأتى تعليم الترجمة بفائدة

هـذا وليعلم المدرس أن تدريس الترجمة لا يمكن أن يكون منتجاً نتيجة ذات قيمة إلا اذا رسم لنفسه فى أول السنة المدرسية خطة شاملة جميع الموضوعات التى يرى اختيارها بنسبة درجة علم التلاميذ مع الاجتهاد فى جعل دروس القواعد فى اللغتين العربية والانكليزية سائرة فى قرن

وليتذكر أنه انما يطلب منـه المقارنة بين اللغتين فى

عباراتهما الاصطلاحية وفى قواعدهما لا تدريس كل منهما على حدتها إذ أن هذا يخص مدرس اللغة

﴿ دروس الخط ﴾

كثيراً ما يتخذ المدرسون حصة الخط لراحتهم كما يعبث بها المتعلمون واهمين أن الخط من الموضوعات غير المهمة التى لا تستلزم جهداً ونسوا أنه من مواد الدراسة الآلية التى تستدعى الممارسة على طريقة منظمة وليس للمدرسين عذر فى الاستهانة به اكتفاء بالجهد الذى يبذلونه لتحسين نتائج التلاميذ فى المواد الأخرى ولكنهم لو علموا ما له من الفوائد العملية والتهذيبية لوجهوا اليه من عنايتهم ما يناسب أهميته فى التربية العامة

فبممارسة تحسينه يعتاد التلميذ التمعن وتدقيق الملاحظة وبالمضاهاة بين ما يكتبه والأصل تتربى عنده قوة الحكم فاذا تربت اعتاد الاذعان للحق عند عجزه عن محاكاة الأصل وبذل الجهد فى المحاكاة فيتعود الصبر ولا يخفى ما لهذه الصفات من القيمة العظيمة فى التربية العقلية والتربية

الخلقية هـذا فضلا عن أنه يوقظ فى الأطفال الاحساس بالنظافة ويعودهم سرعة النقد وحكم اليد فى حركاتها

وليست ثمة حاجة الى بيان فضل الخط فى هذه الحياة فما لا نزاع فيـه أن القدرة على الـكتابة من الأمور التى لا يستغنى عنهـا انسان فاذا أراد شخص أن يكتب بسهولة وبحيث لا يسبب لغيره صعوبة عند قراءة خطه لزم أن يتعلم الخط. وكلنا يعلم ما للخط الحسن من التأثير فى نفس قارئه وما له من القيمة فى جميع الأشغال خصوصية كانت أو عمومية

هذا وليعلم المدرس أن خط تلاميذه ربمـا كان الوسيلة الوحيدة عنـد أهاليهم للحكم على حالة المدرسة وكثيراً ما يمكن المفتش الحـكم على قيمة العمل فى المدرسة بمجرد رؤية كراسات التلاميذ فان كانت منظمة وكان الخط فيها جيداً حكم بأن عند المدرسين عناية بأعمالهم عامّة

ومن علامات جودة الـكتابة وضوح الخط وجماله وقدرة الـكاتب على إرسال اليد مع السرعة فى الـكتابة وهذه كلها تتوقف على بساطة شكل الحروف

فالوضوح يتوقف على (١) رسم الحرف رسماً لا يجعـل

الملبس محلاً وعلى (٢) قدره بنسبة غيره طولاً أو اتساعاً وغير ذلك وعلى (٣) البعد بينه و بين سابقه ولاحقه

ويتوقف جمال الخط عامة على مراعاة دقائق الكتابة

أما القدرة على ارسال اليد والسرعة فى الكتابة فيأتيان بالدربة على شرط مراعاة الجلسة عند الكتابة ووضع الورق على المكتبة وإمساك القلم

ولكى لا يعتاد التلميذ وقت الكتابة جلسة تضر بصحته ينبغى أن يعود الجلوس معتدل القامة بحيث يكون جسمه عموديًا على فخذيه وموازيًا المكتبة رافعاً رأسه بحيث يجعل بين عينيه والورق بعداً لا يقل عن الثلاثين سنتيمتراً واضعاً ساعده الأيمن ويده اليسرى على المكتبة من غير أن يكون صدره ملامساً لها

أما الكراسة فيجب أن توضع على المكتبة جهة اليمين بحيث تكون مفتوحة وبحيث تكون حافاتها موازية لحافات المكتبة وينبغى أن يكون وضع الدواة جهة اليمين أيضاً حتى لا يكون وضعها فى غير هذه الجهة سبباً فى تغيير وضع

الجسم عند مدّ اليد بالقلم

وينبغى أن يعوّد الطفل إمساك القلم باليد اليمنى بين الإبهام والسبابة من جهة والوسطى من الجهة الأخرى بحيث يكون الانحناء قليلا فى السبّابة والوسطى وكثيراً فى الإبهام مع مراعاة ضغط السبّابة ضغطاً خفيفاً على القلم وانزلاق اليد وقت الكتابة متكئة على الخنصر والبنصر لا على الرسغ وإلاّ كانت الكتابة بطيئة وغير جيدة . هذا ويجب أن تكون جلفة القلم (ما بين مبراه الى سنه) بعيدة عن أطراف الأصابع وإلا ازدحمت الحروف وتلوثت الأنامل بالمداد وتوسخ الخط كذلك. ويجب أن يكون عقب القلم مسدّداً الى الكتف الأيمن

وفى درس الخط ككل درس كتابى ينبغى للمدرس ملاحظة سقوط الضوء من جهة يسار التلاميذ ان أمكن وإلاّ فمن فوق

ولتعليم الخط يجب على المدرس الأخذ بالنصائح الآتية

(١) ينبغى أن يعد قبل الحصة كل ما يلزمه أثناء الدرس من نحو قلم الرصاص الملون والطباشير والمسطرة (٢) يكتب المدرس مثالا حسنا

قبل الحصة على السبورة بشرط تسطيرها على مثال الكراسة (٣) يطلب من التلاميذ إخراج الكراسات والأدوات اللازمة من الأدراج (٤) قبل أن يبدأ التلاميذ فى الكتابة يجب على المدرس أن يشرح لهم طريقة كتابة الحروف الواردة فى المثال الذى أعده حرفاً حرفاً مبينا أجزاءه وطريقة تأليفها (٥) يجب أن يشتغل كل التلاميذ بكتابة نفس المثال فى آن واحد (٦) ينبغى للمدرس أن يطالب التلاميذ باستعمال أعينهم وعقولهم قبل الكتابة وأثناءها لا بعدها فقط وليعلم أن للعين فى درس الخط عملا أهم من عمل اليد (٧) يحسن بالمدرس فى المبدأ أن يكلف الأطفال أن يجلسوا جلسة الكتابة على دفعات بأوامر قصيرة أحسنها ما كان بالنداء العددى لكل وضع كما فى تعليم الحركات الرياضية فاذا اعتادوا الجلسة استغنى فيما بعد عن الأوامر (٨) يتخذ المدرس الوسائل اللازمة لجودة المداد ولمنع رداءة الأقلام وسوء استعمال الورق النشاف (٩) يجب على المدرّس أن يلاحظ الجلسة وكيفية إمساك القلم ووضع الكراسات على المكتبة طول الحصة لا فى أولها فقط (١٠) ينبغى للمدرس أن يكثر من تدريب المبتدئين على إمساك القلم (١١) اذا ابتدأ الأطفال الكتابة طاف عليهم المدرّس لمراقبة تنفيذهم أوامره ومحا كاتهم خطه (١٢) يفضل بعض المدرسين أن يبدأ الأطفال بكتابة السطر الأخير كى يكون المثال دائماً أمام أعينهم ليحاكوه وهذه طريقة حسنة غير أن فيها خوفا على الكراسات من التلويث اذا لم يعتن التلميذ بتنشيف ما كتب . وقد يكون من العرق الذى تفرزه اليد وقت الكتابة مانع من استعمال هذه الطريقة فى بلادنا (١٣) يجب على المدرّس أن يصحح على الفور كل خطأ

يقع نظره عليـه فان كان الخطأ خاصا بفرد صححه له فى كراسـته بالمداد الأحمر وان كان عاما أرشد الجميع الى إصلاحه على السبورة مع المبالغـة فى تصوير الأغلاط (١٤) من علامات نجاح المدرّس فى عمله أن يكون التحسن ظاهراً فى كل سطر بنسبة سابقه عند كل تلميذ (١٥) اذا وجد من الحروف ما لا يستطيع التلميذ إحسان رسمه إلا بالتدريب على كتابته مرات كثيرة حسن أن يكون ذلك فى كراسات الأعمال اليومية (١٦) لا بأس من استعمال طريقة تحديد الحروف بالنقط مع التلاميـذ الضعاف ومع المبتدئين (١٧) ينبغى للمدرّس ألاّ يعبث بكراسات التلاميذ فلا يشوّهها بتصحيحه ولا يطرحها على الأرض وليعلم أنها دليل عمـله وأن فائدة محافظته عليها تعود عليه كما تعود على التلاميذ (١٨) يذيل المدرّس كل درس بالدرجة والتاريخ والامضاء بمداد مخالف للمداد الذى يستعمله التلاميذ للكتابة فى كراساتهم

﴿ دروس الجغرافيا ﴾

يجب أن يرى تعليم الجغرافيا بالمدارس الى غرضـين تهذيبي وعملى وينبغى العمل على إظهارهما بوضوح فى كل درس

والخطأ الشائع فى تعليم الجغرافيا بالمدارس قصر دروسها على أعمدة من أسماء البلدان والأنهار والخلجان وعلى جداول بالصادرات والواردات وغير ذلك يلقنها المدرس للتلاميذ

إما من الكتب وإما على المصورات من غير أن ترتبط تلك الأسماء والأرقام بما يجعلها ذات فائدة تهذيبية صالحة لتربية كل القوى العقلية التى من شأن دروس الجغرافيا تربيتها أو ذات فائدة عملية تفيد الأطفال فى الحياة

ولا يأتى تدريس الجغرافيا بالغرض المقصود منه إلا اذا كان المدرس يرمى فى كل دروسه إلى إنماء عقول الأطفال فلا يجعل معتمده على قوّة الحفظ بل يجب أن يفسح المجال لغيرها فيرشد المتعلم الى ملاحظة كل ما يأتى فى دائرة تجاربه مما هو على سطح الأرض ليكون ذلك أساساً فى المستقبل للموازنة والقياس المبنيين على مشاهدات حقيقية فيتسع المجال للقوة المتخيلة لتؤلف الصور المركبة التى لم ترها بناء على ما عندها من الصور المفردة التى عهدتها فترتبط المعلومات بعضها ببعض ربطاً يسهل تعليقها وتذكرها عند الحاجة

وعند تدريس الجغرافيا الطبعية لأجزاء اليابس والماء اذا ربط المدرس الأسباب بمسبباتها بقدر ما تسمح به عقول المتعلمين تربت عندهم قوة التفكير وتعودوا اذا

رأوا النتائج تتبّع الأسباب قياساً على ماعرفوه

أما الفائدة العملية من دروس الجغرافيا فتتوافر اذا كانت الدروس مفيدة فى مادتها بحيث تكسب التلاميذ معلومات خاصة بما يهمهم من بقاع الأرض وسكانها بشرط أن تكون تلك المعلومات كافية لادراك الحوادث التى تأتينا بها الأنباء من وقت الى آخر وتتوافر الفائدة العملية أيضاً اذا راعى المدرس مايحتاج اليه التلاميذ بعد حياتهم المدرسية خاصًا بالحاصلات الحيوانية والنباتية والمعدنية وفوائد كل منها ليروا ضرورة سعى الانسان وراءها أنى كانت ويستنبطون ضرورة الصناعة والمعاملات التجارية بين أمم الدنيا وليست الدروس التى يقصد بها تفهيم التلاميذ منزلة كل دولة بالنسبة الى الدول الأخرى من حيث قوتها الحربية والبحرية ومساحتها وثروتها وغير ذلك بأقل أهميـة لهم فى الحياة اذ أنّ هذه المعلومات ممـا تمكّنهم من الحكم عند الحاجة بالنتائج بناء على ما يرون من الأسباب وما يعلمون من الحقائق

وفى تدريس الجغرافيا للمبتدئين ينبغى أن يكون معتمد المدرس على الحواس بحيث يسير فى طرق تعليمه من

الخاص الى العام ومن المعلوم الى المجهول فيعتبر الجهة التى فيها المدرسة دنيا صغيرة يأخذمنها استيضاحاً لدروسه ما استطاع أن يأخذه من تلال لتمثيل الجبال وبرك لتمثيل البحيرات وترع للأنهار وميادين لتمثيل الصحارى والسهول وغير ذلك واذا انتهز فرصة أيام المطر ووجّه نظر التلاميذ الى تجمع مياهه على وجه الأرض تمكن من تمثيل باقى التعاريف من نحو نهر ونهير وبحر ومحيط وبرزخ وجزيرة وشبه جزيرة ورأس وخليج وغير ذلك فاذا انتقل الى الصور والرسم على السبورة نجح فى عمله وتمكن من الانتقال بالأطفال الى تخيل مالم يروه قياساً على ماراأوه

وهنا يجدر بالمدرّس أن يشرع فى تعليم التلاميذ رسم المساقط فيبتدئ برسم المكتب وينتقل منه الى رسم المدرسة ثم الى الشارع الواقعة هى فيه حتى يكون ذلك عوناً له فى المستقبل على تفهيمهم مايعرض عليهم من الرسوم التى يأتيهم بها لتمثيل دروسهم فى الجغرافيا طبيعية كانت أو سياسية

وعند تدريس المصطلحات الجغرافية يجب على المدرّس أن يتجنب حمل الأطفال على حفظ التعاريف بل يلزمه أن يرشدهم الى تكوينها ويشجعهم على ذلك فاذا كوّنوها قبلها منهم ان كانت صحيحة وإلاّ عدّل لهم فيها اذا كان هناك خطأ يضر بسلامة المعنى وليكن

التعديل قليلا بقدر الاستطاعة بحيث اذا صح المعنى بعبارة ركيكة حسن بالمدرّس أن يقبلها من غير أن يعدّل فيها لأن هذا يشجع التلميذ على التفكير ويبعث فيه حب الابتكار

وقبل إعطاء درس الجغرافيا ينبغى للمدرّس إعداده بالطريقة التى تلائم معلومات تلاميذه وعلى كل حال يجب عليه أن يعدّ كل مايستطيع إعداده لايضاح درسه من صور شمسية لمدن مثلا أو لجبال أو أنهار أو آثار ومن نماذج للحاصلات نباتية كانت أو معدنية ومن صور مجسمة للحاصلات الحيوانية ومن كرات جغرافية ومن مصوّرات واضحة من عمل يده لاتشتمل إلاّ على الأسماء المقتضى تدريس مسمياتها

وقد يعنى كثير من المدرّسين وهم ممن تفتخر بهم مدارسهم باعداد أحواض من الصفيح أو الخشب يرسمون عليها بالطين صوراً بارزة ممثلة فيها الجبال والأنهار والصحارى وغيرها مما يراد تدريسه تمثيلا يقربها من الحقيقة تلوينها بألوان تشابه ألوانها الطبيعية فيتخيل التلاميذ ولا سيا اذا كان المدرّس ماهراً مؤثراً فى الوصف أنهم فى البلاد التى يسمعون الدرس عنها

ومن وسائل الايضاح العجيبة الفعل والباقية الأثر فى نفوس الأطفال والتى لا غنى لمدرّس الجغرافيا عنها الفانوس السحرى ومنظار التكبير فبهما تعرض صور المناظر الخاصة بالجهات والأشياء التى لا يمكن التلاميذ أن يروها رأى العين فيزيد ميلهم الى التحصيل وترتبط المعلومات بعضها ببعض فاذا علقت مرتبطة غير منعزلة كان هذا ضماناً لبقائها فى الحافظة ولا يصح أن يكون اعداد درس الجغرافيا

قاصراً على المعلومات التى تؤخذ من الكتب الجغرافية بل ينبغى أن يكون فيه شئ مما يكتبه السائحون والكشافون فى رحلاتهم على البلاد من حيث الوضع والتكوين والحاصلات وغير ذلك وعلى الناس من حيث عاداتهم وآدابهم وتاريخهم وعلاقاتهم بغيرهم من الشعوب فان هذا هو الذى يجعل درس الجغرافيا مفيداً فائدته المنشودة وينقله من طور الحفظ الآلى الى طور أرقى فلا تختص به قوة الحفظ الآلية بل تتناوله القوة المتخيلة وقوة الاستدلال والتعليل ويتسع المجال لملكة الملاحظة

ومما يدل على نبوغ المدرّس القدرة على الوصف بوضوح وتأثير فاذا استعمل من الألفاظ ما يدعو التلاميذ الى تدبره اشتغلت المتخيلة بتكوين الصور وهذه تكون أقرب الى الحقيقة كلما كان المدرّس أكثر تدقيقاً مع سهولة الوصف وملاءمته لمداركهم وليعلم المدرّس أن هذه القدرة لا تأتيه الا من متابعة الدرس وكثرة الاطلاع

ويجب على المدرس أن يتخذ من معرفة الأطفال لجغرافيا بلادهم أساساً يبنى عليه دروس الجغرافيا الأخرى بالموازنة إما بالتشابه وإما بالتباين كلما وجد الى ذلك سبيلا فبدلا من أن يكلف التلاميذ حفظ الأعداد الدالة على مساحة البلاد مثلا أو أطوال الأنهار أو ارتفاع الجبال ينبغى أن يستعمل الموازنة متخذاً ما يعرفه التلاميذ من بلادهم أساساً

ومن المستحسن أن يكون بكل مكتب مصورات للمدرسة وللمدينة وللمديرية وللقطر ويجب أن يبتدئ المدرّس بمقدمة على شكل أسئلة يستحضر بها ماعند التلاميذ من المعارف التى يصح أن يبنى عليها ما يريد توصيله اليهم من المعارف الجديدة ويحسن به أن يجعل معتمده على

ربط المعلومات الجديدة بما يشابهها من معلومات التلاميذ القديمة وليعلم أن تدريس الجغرافيا بالتشابه خير منه بالتباين الا اذا يئس من ربط المعلومات المتشابهة بعضها ببعض وأحسن الربط بين حقيقتين جغرافيتين وأثبته فى الحافظة ما كانت فيه احداهما سبباً أو نتيجة للأخرى كأن يربط المدرس الجبال بالأنهار وكأن يبين ما لشكل البلاد ووضعها وطبيعة أرضها من التأثير فى حاصلاتها وصناعتها وأخلاق أهلها وتاريخهم

وعند تدريس الجغرافيا السياسية ينبغى للمدرّس أن يربطها بالجغرافيا الطبعية فاذا كان الدرس على المدن مثلا وجب عليه أن يتخذ الجغرافيا الطبعية أساساً لبيان ضرورة تكوين المدن فى مواضعها فقلّ أن توجد مدينة فى موضعها من غير أن يكون هناك سبب طبعى يدعو الى وجودها فى ذلك الموضع ويجب على المدرّس أن يتجنب اعطاء التلاميذ أسماء البلاد كأن لا علاقة بينها وأحسن طريقة لتدريسها أن تعطى فى شكل سياحة من ثغر الى آخر أو فى نهر أو أكثر من الأنهار أو بالسكك الحديدية

وينبغى للمدرّس أن يعطى التلاميذ من آن الى آخر تمارين يطالبهم ببيان الأماكن على المصورات بواسطة خطوط الطول وخطوط العرض تارة وبحساب المسافات حسابا تقريبا بمساعدة مقياس الرسم المبين على المصورات تارة أخرى

واذا أتى المدرّس فى المكتب بمصورات وجب عليه أن يبسطها أحيانا على الأرض فى وضع ممثل للجهات الأصلية الحقيقية مع تنبيه التلاميذ الى أن المصورات ليست الا رسما لجزء من سطح الأرض واستعمال الكرات الجغرافية مع المصورات يمنع مايعلق فى أذهان

بعض التلاميذ من الخطأ الناشئ من رؤيتهم رسم الأرض دائما على مصورات مستوية معلقة فيظنون أن الشمال فوق والجنوب تحت أو أن الأرض غير كروية أو أن لها حافات ولذا يجب على المدرس استعمال الكرات فى كل درس على أنها لازمة فى درس الفزيوغرافية للمساعدة على تفهيم التلاميذ خطوط الطول وخطوط العرض والمدارات والليل والنهار والفصول وغير ذلك

وينبغى أن يكون للمدرس قدرة على الرسم على السبورة بسرعة حتى يستطيع أن يرسم المصور أمام التلاميذ جزءاً جزءاً على حسب تدرج الدرس وهم يحاكونه فى كراساتهم بالطريقة التى يرشدهم اليها ولا يصح أن يكون الرسم أو الأسماء التى تكتب على السبورة أكثر مما يمكن تدريسه فى الحصة وليعلم المدرس أن كفاءته فى الرسم تزيد فى قيمته من حيث هو مدرس للجغرافيا وتغنيه عن استعمال المصورات المتعددة الألوان المحشوة بالأسماء فهذه لا تفيد فى تعلم الجغرافيا للصغار ولكن فائدتها عظيمة للمراجعة

واذا آنس المدرس من نفسه عدم القدرة على الرسم فى الحصة أمام التلاميذ بحسب تدرج الدرس وجب عليه أن يأتى بمصور من عمله شامل غير الشكل العمومى رسم ما يريد تدريسه فى الحصة بلون مخالف للون العام للمصور (راجع صفحة ١٠٢) وفى هذه الحالة ينبغى للمدرس أن يعين للتلاميذ وقتاً لنقل الرسم فى كراساتهم بارشاده وتحت مراقبته

وعند تدريس حاصلات البلاد وصناعتها ينبغى للمدرس ألا يهمل ربطها بالجغرافيا الطبيعية لتلك البلاد لما بين الجغرافيا الطبيعية

والحاصلات والصناعة من العلاقة الشديدة

واذا أعطى المدرس درساً على تجارة البلاد وجب عليه أن يهتم بطرق نقلها براً وبحراً ولا يقتصر على اعطاء التلاميذ أعمدة بأسماء الأصناف ومقاديرها وقيمة كل منها لأن هذا فضلا عما فيه من تكليفهم ما لا يطيقون يذهب برغبتهم فى التحصيل وينفرهم من التعلم

وليس هناك شيء يساعد التلاميذ على تذكر المساحات والأبعاد والارتفاعات وقيم الحاصلات ومقادير التجارة الصادرة والواردة فى القطر الواحد أو فى الأقطار المتعددة أكثر من بيانها بخطوط أو أشكال تختلف أقدارها بنسبة اختلاف أقدار الأشياء الممثلة

هذا وينبغى للمدرس ألا يستعمل كتب الجغرافيا وقت التدريس فالمقصود من اعطائها للتلاميذ المراجعة وقت المذاكرة بمساعدة المصورات ويجب على المدرس أن يبين لهم ضرورة استعمال المصورات وقت مذاكرة الدروس

❊ دروس التاريخ ❊

لا يستطيع أحد أن ينكر ما لدراسة التاريخ من الفضل العظيم على المشتغلين بتحصيله فزيادة على مايستفيدونهُ منهُ على أنه فرع من فروع الدراسة التى من شأنها أن تزيد فى معلوماتهم يجدون فى دراسته لذة وانشراحاً ينشآن من أمور عدة .

منها الاطلاع على تراجم مشاهير الرجال وعلى حياتهم المجيدة وما أتوه فيها من أعمال الشجاعة والإقدام ومن الثمرات الجليلة لبلادهم فتربى عندهم ملكة الملاحظة والنقد وتتبعها بلا ريب قوّة الحكم فيفرقون بين الغث والثمين ويمقتون الرذيلة ويحاربونها ويعجبون بالفضيلة ويجعلونها شعارهم اقتداء بمن أعجبوا بأعمالهم من أبطال الأمم وبذلك ينشأون على حب الوطن وعلى بذل كل نفيس فى سبيل نفعه ويزداد هذا الحب عندهم كلما رأوا ما يدل على عظمة أسلافهم مما يقرءون أو يسمعون أو مما يشاهدون فى دور آثار بلادهم من الآثار النافعة

ومنها اقتفاء أثر تدرج الأمم فى أدوارها من تقدم أو تأخر فتارة ينسبون ارتفاع أمة من الأمم الى أسبابه وطوراً يستنبطون ما يؤول اليه أمر أمة أخرى مما يرونه مثلا من بوادر الانخفاض فتتربى عندهم قوة الاستدلال والتعليل باعتياد تتبع الأسباب اذا رأوا النتائج وبالعكس . ولما كان من الأمور الطبيعية الثابتة أن أعمال السلف معرضة دائماً لنقد الخلف كان فى دراسة أحوال البشر الماضية أحسن عظة

لأعقابهم من بعدهم فقد قال الله تعالى فى كتابه الكريم «وكلاً نقص عليك من أنباء الرسل ما نثبت به فؤادك وجاءك فى هذه الحق وموعظة وذكرى للمؤمنين» وقال تعالى «ولقد جاءهم من الأنباء ما فيه مزدجر حكمة بالغة فما تغنى النذر» وقال ابن الاثير ما معناه إنّ كثيراً من الناس يزدرون علم التاريخ واهمين أنهُ مجرّد قصص وأخبار وأسمار وجهلوا ما حواه من الفوائد الأدبية والدينية. وقال أحد فلاسفة اليونان إنّ فى تعليم التاريخ تعليما للفلسفة بالأمثلة

ومنها الإلمام بأنباء الوقائع وأشهر الحوادث التى تحرك من عواطفهم وتثير من جأشهم وتنبهُ من التفاتهم فيتسع نطاق تخيلهم ويزداد ميلهم الى دراسة التاريخ التى تزيد من تجاربهم اذا ساروا فى آثار من كان قبلهم كأنهم قد عمروا من أول الخليقة

ومنها الإحاطة بأزمان وقوع أشهر الحوادث التى لها شأن عظيم مؤثر فى تاريخ الأمم من نحو انقلاب فى نظام الحكومات أو اختراع علمى أو تكشيف جغرافى فتنمو قوّة الحفظ والذكر بربط هذه الحقائق بأزمان

وقوعها ولا ريب أن لمعرفة مثل هذه الحقائق قيمة في ذاتها

اذا تقرر هـذا وجب على المدرس أن يرمى فى تعليم التاريخ الى ما يأتى :

(١) اعطاء المعلومات التاريخية للتلاميذ بحيث يمكنهم من أداء واجباتهم على أنهم وطنيون يتبعون العقل والروية (٢) تحرى الحقائق فى وصف أبطال التاريخ وجعل كل فى المرتبة التى يستحقها (٣) جعل أحوال الشعوب التى يبحث فى تاريخها أساساً لدراسة التاريخ وينبغى ألا يقتصر على الوقائع (٤) تعويد التلاميذ حدة الملاحظة فيما يختص بالحالة التى هم عليها سياسياً واجتماعياً والبحث معهم فى الحوادث المهمة (٥) جعل الدروس التاريخية دائرة حول حب الوطن والعظة بأعمال السلف (٦) جعل الحد الفاصل بين الغث والثمين واضحاً وهذا من أشرف الأغراض التى يجب أن يرمى اليها المدرس (٧) تخريج تلاميذ مجبولة نفوسهم على حب الحرية والاستقلال والشعور بالواجب والاتصاف بكرم الأخلاق والاعجاب بالشجاعة وبالمروءة وبالظفر بحق والافتخار بالسلف واتباع الكريم من أخلاقهم والشريف من أعمالهم وبالجملة الحرص على فائدة الوطن

وفى تدريس التاريخ ينبغى أن يكون للمدرّس قدرة على الوصف بعبارة سهلة وبصوت تمثيلى مؤثر يبعثان فى التلميذ ميلا الى تتبعه فى تصوير الحقائق وتقدير أخلاق الرجال وليست حاجته الى المهارة فى الايضاح بالرسم وبالمقارنة بالتشابه أو التباين باقل أهميـة من ذلك وفوق هذا وذاك ينبغى أن يعنى المدرس باختيار مادة الدرس مناسبة

للرمن فى مقدارها ولأفهام المتعامين فى معناها بحيث لا تحمل قوة الحفظ ماليس فى طاقتها

وتسهيلا على التلاميذ فى تحصيل التاريخ ينبغى للمدرس أن يربطه بالجغرافيا لما بينهما من العلاقة الشديدة فقد قال أحد علماء التاريخ فى العلاقة بين الجغرافيا الطبعية لبلاد وتاريخها « أعطنى الأوصاف الطبعية لبلد أعطك تاريخه »

وحقيقة قد يكون الوضع الطبعى لبلاد واقياً لها من إغارة الأجانب عليها اذا كانت فى وسط البحر أو كانت محاطة بجبال وربما كانت عرلتها سبباً فى حفظ أخلاق أهلها من التغير واذا كان الوصول اليها سهلا كانت عرضة للتأثر بغيرها من البلاد

وكثيراً ما يكون للمناخ وطبيعة الأرض دخل عظيم فى نشاط السكان وقدرتهم على الاستعمار وفى مهناتهم وصناعاتهم وثرائهم وتتبع ذلك مدنيتهم وعلاقاتهم بالأمم الأخرى

ولطرق المواصلات الطبعية خارجية كانت أو داخلية تأثير فى التجارة وبالضرورة فى المدنية فالأنهار مثلا من أكبر عوامل التمدين والبحار أنفع منها فى ذلك فمن المسير علينا أن نعدد ما للنيل مثلا والبحر الأبيض المتوسط والبحر الأحمر على مصر من الفوائد

ولما كان لكل جنس من الأجناس البشرية مميزات يعلم منها مقدار ما لأهله من الاستعداد العقلى والأدبى والجثمانى كان لمعرفة توزيع الأجناس البشرية فى أقطار الأرض فائدة فى دراسة التاريخ

وتختلف طرق تدريس التاريخ باختلاف سن التلاميذ وقد قسمهم علماء التربية بالنسبة الى سنهم الى ثلاث مراتب وخصوا كل مرتبة

بما يناسب مدارك أفرادها من مادة التاريخ

وفى كل الأحوال ينبغى ألا يعطى للتلاميذ عند تدريس تاريخ أى قطر إلا معلومات عامة قبل البدء فى التفاصيل اذ لا يمكن البحث فى التفاصيل إلا من العموميات كما أننا لو علمنا التلاميذ العموميات سهل عليهم تقدير التفاصيل حق قدرها

ولما كانت نفوس الأحداث تميل الى الأقاصيص وتعجب بالشجاعة والمروءة وحب الانتصار وجب أن تتضمن موضوعات المرتبة الأولى من دراسة التاريخ الحكايات والقصص التاريخية الخاصة ببلادهم وتراجم بعض مشاهير الرجال الذين نفعوا الأمة بأعمالهم مع شرح بعض الوقائع الحربية التى كانت سبباً فى رفعة بلادهم وذكر شىء من مميزات العصر الذى وجد فيه أولئك الأبطال

هذا ويجب أن تولد هذه الدروس عند الأطفال السرور والانشراح كما أنه يجب أن تلقى عليهم بطريقة تحمل القوة المتخيلة على تركيب كثير من الصور التى تقتضيها تلك الموضوعات وتحمل قوة التعليل والاستدلال على الموازنة بين العصر الغابر والعصر الحاضر وتدفعها الى استنباط النتائج بظهور الأسباب وذلك لا يمكن بلوغه الا اذا كانت الدروس مرتبطة بعضها ببعض ارتباطاً جلياً

فمتى حصل التلاميذ معلومات عامة على تاريخ بلادهم بحيث لا تختلط عليهم العصور بعضها ببعض درست لهم بعد ذلك سلسلة دروس تفصيلا لما أجمل فى درس المرتبة الأولى بحيث يختار المدرس من حين الى حين مسائل خاصة بالاجتماع أو السياسة أو الدين ويتحدث فيها مع الأطفال بقدر ماتسمح به مداركهم حتى يعتادوا البحث فى هذه

المسائل تدريجيا وكذلك تدرس لهم تراجم بعض الرجال كما تقدم فى المرتبة الأولى مع بسطة واستقصاء لدقائق أعمالهم وللظروف التاريخية التى كانت سببا فى وصول الحالة العمومية لبلادهم الى ما هى عليه وبهذا التوسع يؤول تاريخ الأفراد الى تاريخ الأمة التى أبرزتهم

هذا ولا بد من ضبط أزمان وقوع الحوادث بأرقام السنين التى حصلت فيها لأن هذا كما يقول بعضهم العين اليمنى للتاريخ. وضرورة ضبط هذه الأزمان لعلم التاريخ لا تقل فى أهميتها عن ضرورة جدول الضرب لعلم الحساب وتحفظ أرقام السنين بالتكرير وبالتحايل بشرط ربطها بالحوادث وربط الحوادث بها . فاذا اعتاد التلاميذ ذلك تربت عندهم ملكة ربط الحقائق التاريخية بعضها ببعض مرتبة بحسب تاريخ حصولها وبذلك يتأهبون لتلقى دروس عامة فى الموضوعات المهمة التى ترتب عليها انقلاب فى حالة الأمة كالدروس التى تبحث فى تقدم التجارة والصناعة وفى ترقى العلوم والفنون وفى أسباب الحركات الدينية وتغيير شكل الحكومات والحالة الاجتماعية ومع ذلك يلزم ألا يكون هذا البحث فى هذه الموضوعات إلا بقدر ما يستطيع التلاميذ ادراكه باستخدام المعلومات التاريخية التى حصّلوها لاستنباط ما يمكنهم استنباطه بارشاد المدرس

هذا ولما كانت مدة الدراسة قصيرة لا تسمح بدراسة التاريخ فى جميع العصور بطريقة مطولة وجب أن يخصص لدروس المرتبة الثالثة عصر معين من العصور التى يكون لتاريخها تاثير ظاهر فى حالة بلادنا العلمية والتجارية والاجتماعية ويجب على المدرس أن يرمى فى بحثه الى ما يبعث فى التلاميذ حب الاطلاع وكشف الحقائق ومتابعة دراسة التاريخ بعد انقضاء دور الدراسة

﴿ دروس الحساب ﴾

إن لعلم الحساب فى المدارس الابتدائية من القيمة ما للعلوم الرياضية جميعها فى غيرها من المدارس لانهُ يجمع بين فوائدها العملية والتهذيبية من حيث تربية كثير من القوى العقلية غير أنهُ مع الأسف لم تكن نتائج تلاميذ المدارس الابتدائية فى هذا العلم مما يوجب الرضا ولا غرابة مادام المدرسون باقين على تعليمه بالطرق الآلية وبتحفيظ القواعد من غير أن يفسح مجال لذكاء التلاميذ فليست فائدة تعليم الحساب فى المدارس الابتدائية قاصرة على إحاطة التلميذ بالقواعد وإجراء العمليات الحسابية تبعاً لرسم معين وتطبيق تلك القواعد بقصد الحصول على نتائج مضبوطة ويجب على المدرس أن يرمى مع هذا الى التربية العقلية فكما أنه لا يستغنى إنسان عن المعلومات الحسابية فى أعماله الدنيوية لتنظيم إيراده ونفقته وضبط المعاملات فى البيع والشراء وقياس الأبعاد والمسافات واستخراج المساحات وتقدير الأوزان والمكاييل والعلم بشىء من الأعمال التجارية

وأعمال المصارف كذلك لا غنى للتلميذ عنهُ فى توسيع مداركه فهو أهم علم يُبتغى من وراء تعليمه بالمدارس الحصول على فوائد عقلية تساعد على تحصيل غيره للأسباب الآتية

(١) أنه يربى القوّة الحافظة وينميها بحفظ القوانين والجداول الحسابية

(٢) ينمى قوّة الذكر لما يستلزمهُ التطبيق الحسابى من تذكر الجداول والقوانين المحفوظة والوضع الخاص بكل عملية من العمليات الممثلة للقواعد المختلفة.

(٣) يقوّى ملكة الانتباه عند التلميذ وملكة حصر الفكر فى العمل وخصوصاً الحساب العقلى لأنه يقتضى السرعة ومواصلة الفكر.

(٤) يضبط القوّة المتخيلة لما يقتضيه من التزام تقييد الإدراك والتدقيق فى الفكر

(٥) يربى قوّة الاستدلال بتتبع الأسباب لأنه اذا درس طبقاً لأصول التدريس استلزم تنظيم الأفكار والأمثلة والعمليات بطريقة مدرجة تدريجاً منطقياً

اذا تقرّر ذلك وجب أن يرمى المدرس فى تعليم الحساب

الى كل من الغرضين العملى والتهذيبي حتى تأتى دروسه بالغرض المقصود من تعليمها فى المدارس

فاذا جعل المدرس همه الأول تعويد التلاميذ السرعة فى العمل وضبط النتائج واستخدام ذكائهم فى فهم المعانى الحقيقية لما يلقيه عليهم من الأسئلة وفى البحث عن أحسن الطرق الموصلة الى الأجوبة جمع بين الفائدتين وضمن لنفسه النجاح فى تدريسه

هذا وينبغى ألا نغفل ما للحساب من الفوائد العظيمة القيمة فى التربية الخُلقية . قال ابن خلدون فى مقدمته :

« ومن أحسن التعليم الابتداء بالقواعد الحسابية لأنها معارف متضحة وبراهين منتظمة فينشأ عنها فى الغالب عقل مضئ دُرّبَ على الصواب وقد يقال من أخذ نفسه بتعليم الحساب أول مرة يغلب عليه الصدق لما فى الحساب من صحة المعانى ومناقشة النفس فيصير ذلك خُلقاً ويتعود الصدق ويلازمه مذهباً » وزيادة على ذلك أن الحساب يمكّن الانسان من التسلط على الإرادة والتغلب عليها ويربى عنده سداد الرأى متى اعتاد إنتاج النتائج الحقة

ولما كان من المتعذر علينا البحث فى هذا المختصر فيما يجب اتباعه فى تعليم كل قاعـدة من قواعد الحساب رأينا أن نقتصر على ذكر ما يكفى من الأصول العامة لإرشاد المدرس الى مايضمن نجاحه فى تدريس هذا العلم

والحساب إما صناعة وإما علم وكل مبتدئ فى صناعة لا بد له أولا من المثال فاذا عمله وكرره ألفه واعتاد العمل على طريقة معينة بوضع معين يكونان فيما بعـد عوناً له على ضبط العمل والتدقيق فيه وحينئذ ينبغى المدرس أن يكثر من الأمثلة وأن ينوعها حتى يفهم التلاميذ القاعدة ويأتوا فى النهاية بنتائج عديدة مضبوطة

وليعلم المدرّس أن الحساب علم يستلزم تكوين عادات التفكر الحقيقى فكل رجم بالغيب فى الأجوبة يعوق تكوين الملكات العقلية وإذن يجب عليه أن يؤسس القواعد بعضها على بعض وأن يربط كل قاعدة بغيرها بحسب ما بينهـما من العلاقات فلا يعطى الجمع والطرح إلا مؤسسين على كتابة الأعداد ولا يدرس الضرب والقسمة إلا مؤسسين على الجمع والطرح ولا الكسور الاعتيادية إلا مقارنة بالأعداد الصحيحة ولا الكسور العشرية الا اذا قابل بينها وبين الكسور الاعتيادية والأعداد الصحيحة

ولما كانت أصول كل صناعة تستلزم الابتداء بالسهل وجب على

المدرّس أن يسير فى تعليم تلاميذه الحساب على طريقة مدرجة تدريجاً عقلياً بحيث يشعر الطفل بالتقدم فيبتدئ المدرّس باعطاء التلاميذ تمارين يطالبهم بحلها بالحساب العقلى بشرط أن يكون موضوعها الأحوال العادية التى يألفها الأطفال وبشرط أن تكون كثيرة تمكن التلميذ من إعمال عقله فى التفكير لاستنباط القاعدة ثم الاتيان بأمثلة تشابه الأمثلة التى استنبطت منها تلك القاعدة

واذا تذكر المدرّس القاعدة الأولى من قواعد التعليم الأساسية وهى سير التعليم من المحسوس الى المعقول رأى ضرورة الأخذ بوسائل الايضاح فى الحساب فلا يعلم الأطفال مثلا الأعداد إلا مميزة لعدم قدرتهم على ادراكها مبهمة ولا يعلم الجمع أو الطرح أو الضرب أو القسمة أو الكسور الا بالأعداد المميزة كذلك ولا المقاييس أو المكاييل أو الموازين الا بممثلاتها الحقيقية

ويجب أن تكون التمارين المختارة للتطبيق واسطة لتنمية ملكات التدقيق والنظافة والتنظيم ووضوح العبارة

وينبغى للمدرّس أن يقسم وقت التلاميذ بين تطبيق على القاعدة بأمثلة عملية محضة أعدادها مميزة ومنطبقة على الواقع وبين مناقشة تلك القاعدة بمسائل تستدعى مجهودا عقلياً مناسبا لدرجة مداركهم فان هذا يساعد على إنماء قوة الاستدلال والتعليل

ويجب أن يعتنى بتوضيح المسائل الحسابية بحيث تعمل على السبورة أمام التلاميذ ويساعدهم بطريقة البناء التدرجى قبل تكليفهم حفظها عن ظهر قلب حتى يمكنهم استخراجها اذا نسوها

وتسهيلا لتدريب التلاميذ على السرعة فى العمل ينبغى تحفيظهم

غير الجداول خواص بعض الأعداد مع ايقافهم على بعض الطرق الحسابية المختصرة لعمل العمليات الطويلة

وبالجملة يجب على المدرّس أن يجتهد فى البحث عن الطرق التى تجعل تعب تلاميذه أقل ما يمكن عند حل المسائل والتمارين وأن يأتى بالقواعد الحسابيـة فى عبارات سهلة واضحة المعنى وأن يجعل شرحه لفظياً كان أو تصويرياً وافياً بالغرض ومناسباً لحال تلاميذه

وينبغى أن يراعى فى إعداد التمارين أن يكون من بينها شئ خاص بقواعد سبق تدريسها

وأحسن طرق التدريس التى تستعمل فى تعلم الحساب طريقـة الاستقراء فيبتدئ المدرّس درسه بمثال على القاعدة من الأمثلة التى يكون لها ارتباط بأحوال التلاميذ العادية ويشتغل بحله على السبورة بالطريقة التى تستلزمها القاعدة المرغوب تدريسها بشرط توضيح كل جزء من أجزاء العملية مع ذكر سببه ثم يأتى بأمثلة أخرى مدرجة فى الصعوبة ويلقى من الأسـئلة ما يوصـله الى حلها على السبورة ويكثر من الأمثلة حتى اذا ما تأكد من إدراك التلاميذ إياها استنبط القاعدة وطالبهم باعطاء أمثلة غيرها كثيرة متنوعة

وقبل أن يبدأ التلاميذ بحل تمارين الكتاب أو التمارين التى يكون المدرّس أعدها على السبورة أو فى أوراق مطبوعة ينبغى له أن يلقى عليهم من المسائل السهلة ما يمكنهم حله بالحساب العقلى وبعد ذلك ينتقل بهـم الى حل التمارين فى كراساتهـم ويطوف عليهم لمراقبتهم والوقوف على أعمالهم

وينبغى للمدرس أن يجتهد فى منع التلاميـذ من محاولة الغش بأن

يجعل الرقمين (١) و(٢) دليلين على كل تلميذين متجاورين مبتدئاً من جهة اثنين في كل صف من صفوف التلاميذ ثم يخص القسم الذى دليله رقم (١) بحل المسائل الفردية فى التمارين والقسم الذى دليله رقم (٢) بالمسائل الزوجية ومتى انتهى الجميع من العمل على هذا المنوال عكس الترتيب فيصير الفردى زوجياً والزوجى فردياً

واذا لاحظ المدرس خطأً عاماً أثناء طوافه وجب عليه تصحيحه على السبورة مع الايضاح بما يناسب حال التلاميذ بشرط أن يوقفوا عملهم وينصتوا

واذا كان من بين المسائل المطلوب حلها مسألة صعبة ينبغى للمدرس أن يطلب من أحد التلاميذ شرح رأسها وبيان المعلوم منها والمطلوب بعبارات من عنده أو اذا تعسر على التلاميذ فهم رأس المسألة وجب عليه أن يوضحها لهم بالرسم والا غير رأسها . تقريباً لها من مداركهم

وقبل البدء فى حل المسألة يحسن بالمدرس أن يعين لها وقتاً وفى نهايته يوقف التلاميذ عن العمل حتى لا يعتادوا التباطؤ ثم يطالب أحدهم بذكر الجواب فاذا كان صحيحاً طلب من الذين يطابقونه أن يقفوا فيمر على التلاميذ جميعا بسرعة ويضع علامة على كل كراسة بقلم الرصاص الملون تدل على الخطأ أو على الصواب على حسبما يجد الجواب وبعد ذلك يحصى عدد من أصابوا وعدد من أخطأوا ليكون على بينة من مقدار نجاحه فى عمله. ثم يطالب تلميذاً ممن أخطأوا بعمل المسألة على السبورة بارشاده بينما ينتبه الآخرون فاذا انتهى منها أمر التلاميذ بالبدء فى حل المسألة التالية وطاف عليهم أثناء العمل لمراقبة سيرهم فيه والوقوف على مقدرة كل منهم واستعداده للشغل

وسرعته فيه مع حث الجميع على العناية بالأرقام من حيث رسمها وأبعاد بعضها عن بعض وفى نهاية الوقت المخصص للمسألة يأمر بإيقاف العمل ويسلك الطريقة التى سلكها فى المسألة الأولى

وقبل نهاية الحصة بضع دقائق ينبغى للمدرس أن يقدر لكل تلميذ درجة على حسب عمله فى الحصة ويقيدها فى دفتر المكتب وينبغى أن يختبر تلاميذه اختباراً تحريريا مرة كل شهر فى جميع ما سبق تدريسه لهم من أول السنة المكتبية حتى يكونوا على ذكر من كل الدروس

﴿ دروس الهندسة ﴾

يقول ابن خلدون فى مقدمته : « اعلم أن الهندسة تفيد صاحبها إضاءة فى عقله واستقامة فى فكره لأن براهينها كلها بينة الانتظام جلية الترتيب لا يكاد الغلط يدخل أقيستها لترتيبها وانتظامها فيبعد الفكر بممارستها عن الخطأ وينشأ لصاحبها عقل على ذلك المهيع وقد زعموا أنه كان مكتوباً على باب أفلاطون (من لم يكن مهندساً فلا يدخلن منزلنا) وكان شيوخنا رحمهم الله يقولون ممارسة علم الهندسة للفكر بمثابة الصابون للثوب الذى يغسل منه الأقذار وينقيه من الاوضار والأدران وإنما ذلك لما

أشرنا اليه من ترتيبه وانتظامه »

ومن هذا القول يتضح ما للهندسة من القيمة فى التربية العقلية فهى تربى قوة ادراك الكلى وتنمى قوة التخيل لما تستلزمه من إنشاء الأشكال وكذلك تضبطها لأنها تزيد صاحبها ثقة بالحقائق وزد على ذلك كله أن فيها تدريباً لقوة التعليل لما تقتضيه من البرهنة وأن فيها تحسيناً للذوق لأنها تبعث على التفنن فتنشئ التلميذ على الابتكار

وللهندسة من الفوائد العملية ما يجعل تدريسها لازماً بالمدارس الابتدائية فلا غنى لكل محترف صنعة عن معرفة القواعد الهندسية التى تكسبهم حذقاً فى عملهم وتفنناً فيه فالنجار والخراط والزجاج والصفاح والحداد وصانع البراميل والبناء والجصاص والنحات والخائط والفلاح كلهم فى حاجة الى معرفة تقدير الأبعاد والمساحات والأحجام حتى يتقنوا عملهم من أول وهلة من غير أن يلجأوا الى التحسيس المضيع للزمن

اذا تقرر ذلك وجب أن تكون دروس الهندسة فى

المدارس الابتدائية قاصرة على خواص الأطوال والسطوح والأحجام مع قياسها وتطبيقها على الأحوال المعيشية حتى ينتفع بها التلميذ فى الخارج زيادة على ما لها من النفع فى تحصيل بعض العلوم كالجغرافيا والرسم وما لها كذلك من الفوائد فى تثقيف العقل

ولما كان من القواعد المقررة وجوب سير التدريس من المحسوس الى المعقول وجب أن يكون بالمدرسة نماذج من الخشب أو الصفيح لجميع الأجسام الهندسية المنتظمة كالمكعب ومتوازى المستطيلات والمنشور القائم والمخروط والأسطوانة والهرم والكرة وأن يطالب التلاميذ بصنع كل ما يمكن صنعه منها من الورق المقوّى كلما تلقوا على المدرّس درساً خاصاً بذلك الجسم هذا وينبغى أن تكون بالمدرسة آلات القياس والرسم كالمسطرة المقسمة عليها أجزاء المتر وكالفرجار (البرجل) والمنقلة وكالمثلثات الخشبية ويطلب من التلاميذ رسم كل الأشكال مع مراعاة التدقيق فى العمل والنظافة

ومن أمثل الطرق المستعملة فى تدريس الهندسة طريقة الاستنباط فيعرض المدرس الجسم أو الرسم أو كليهما على التلاميذ ثم يشركهم معه فى الملاحظة ويستطلع رأيهم فى خواص ذلك الجسم بشرط السير من المعلوم الى المجهول ويناقشهم فيها الى أن يستنبط القاعدة المطلوبة أو القانون المراد وبعد ذلك يشرع فى التطبيق بمسائل عملية منطبقة على الحقيقة وملائمة لاحتياجات المعيشة وفى هذه الطريقة تحريك لشغف التلاميذ بالبحث عن الحقائق .

﴿ دروس الرسم ﴾

من أحسن الوسائط التى تساعد المدرس على إيصال معلوماته الى التلاميذ الرسم وقيمته له لا تقل فى أهميتها عن قيمة قدرته على الخطابة والإنشاء والوصف لانه آكدها ضمانًا لنجاحه فى التدريس وهو أحسن واسطة لتمثيل الشئ أمام ذهن السامع اذا غاب ذلك الشئ أو كان مما لا يستطيع النظر الإحاطة به بسبب اتساعه وقد يكون مركبًا من أجزاء عدة يتعذر ادراكها لتداخل بعضها فى بعض إلا اذا رسم كل جزء على حدة ولقد صدق من قال ان الرسم هو اللغة المشتركة بين جميع الناس على اختلاف لغاتهم ولذلك كانت حاجة كل انسان اليه عظيمة وحاجة الصناع اليه أعظم فهو أبلغ وسيلة لنشر المخترعات فى جميع أنحاء العالم من غير الاضطرار الى اللغات

وليس الغرض من تعليم التلاميذ الرسم أن نهيئهم لأن يكونوا رسامين بل الغاية أن يجنى المتعلمون من تعلمه فوائد ذات قيمة عظيمة فى التربية العقلية وفى التربية الخُلُقية لانه

(١) يربى ملكتى الانتباه والملاحظة ويدعو الى الإمعان فى أشياء الطبيعة فتزيد المعلومات مقداراً وضبطاً

(٢) ينمى قوّة الحفظ وقوّة الذكر لما بين الشئ المرسوم ورسمه من التشابه العظيم الذى يساعد على بقاء الصور العقلية وقد قال بعضهم ان الاشتغال برسم الشئ ساعة خير من مجرد النظر اليه عشر ساعات

(٣) يقوى القوّة المتخيلة لأن المتعلم قلّ أن يقتصر على محاكاة المثال بل كثيراً ما تشتغل مخيلته بتوسيع الرسم الذى يباشر عمله وبتحويله الى شئ آخر يرشده اليه ذوقه وقوّة تخيله وبذلك تتحول قابلية الاختراع عنده الى اختراع فعلى

(٤) ومن المقارنة المستمرة بين الشئ ومثاله أو بين المثال والرسم تتربى عند التلميذ قوة الحكم

ومما يزيد فى قيمة الرسم أن كل هذه الفوائد تأتى بمجهود أقل من المجهود الذى تستلزمه المواد التى من شأنها انماء القوى العقلية المذكورة كالحساب والعلوم الطبعية فيكون لذلك رياضة حقيقية للتلميذ أثناء اليوم المدرسى لأنه يقلل من عناء الفكر الذى تقتضيه العلوم العقلية

هذا وللرسم فوق ذلك فى التربية الخُلقية فائدة لا يصح أن نغفلها وهى تكوين عادات النظافة والنظام عند التلميذ وتربية ذوقه فى التنسيق وإنماء فضيلة الصدق عنده لما يستلزمه الرسم من إجهاد النفس فى محاكاة الأصل ويتبع ذلك إدراك الحقائق ولا يخفى ما لكل هذه العادات من القيمة فى التربية الخلقية

وللرسم وعلى الخصوص النظرى صعوبات لا تزول إلا بالتعليم الجيد على السبورة وفى الكراسات فينبغى للمدرس أن يعوّد التلاميذ الملاحظة المدققة لا بمجرد توجيه أنظارهم الى الجسم أو المثال بل بمفاوضتهم الحديث ومحاورتهم بالأسئلة فيما يريد توجيه نظرهم اليه من النقط أو الخطوط أو النسب المهمة مع العناية بمرونة العضلات التى تجعل أيديهم خفيفة الحركة حتى تعتاد رسم الخطوط مستقيمة كانت أو منحنية قصيرة كانت أو طويلة بسهولة وضبط وكل هذه لا تأتى إلا بالتعليم الجيد البطئ الذى يستلزم من المدرس التأنى والصبر

ولتعليم الرسم بالطريقة التى تأتى من ورائها الفوائد

المقصودة من تعليمه بالمدارس يجب ملاحظة ما يأتى :

أولا — ينبغى أن تكون أدوات الرسم من ورق وأقلام ومساحات من النوع الجيد وينبغى التحفظ عليها لتكون فى حالة جيدة صالحة للاستعمال فى كل آن

ثانياً — ينبغى أن يجلس التلاميذ جلسة الكتابة المشروحة فى درس الخط

ثالثاً — يقبض على القلم باليد اليمنى على بعد من الجزء المبرى بشرط أن تكون الأصابع ممدودة والابهام متجهاً الى أعلى والرسغ خالصاً فى حركته حتى تتمكن اليد من رسم خط طويل متواصل عند الحاجة

رابعاً — تختص اليد اليسرى بتنظيم وضع الورقة أو كراسة الرسم على المكتبة وبقائها فى الوضع المراد

خامساً — يبدأ المدرّس برسم الخطوط الانشائية على السبورة وهذه الخطوط ضرورية جداً للمبتدئين ومتى تقدموا يستعاض عنها بنقط . وأهم الخطوط الانشائية خط الوسط فى الأشكال ذات الأجزاء المتماثلة وهو أول ما ينبغى رسمه بالطول المناسب للرسم المطلوب ثم يقسم الى قسمين أو ثلاثة أو أربعة على حسب الحاجة وترسم أحياناً خطوط عمودية عليه من تلك النقط لتعيين النقط المهمة فى الشكل

سادساً — يرسم التلاميذ فى كراساتهم جزءاً جزءاً ما يرسمه المدرس على السبورة بشرط أن تكون الخطوط دقيقة ورقيقة ولذلك ينبغى أن يكون سن القلم رفيعاً جداً

سابعاً — ينبغى أن يمرن التلاميذ على إيجاد الخطوط الانشائية بأنفسهم

ثامناً ـ لا بأس من استعمال سن القلم مع إبهام اليد اليسرى في تقدير الأبعاد

تاسعاً ـ لا يصح أن تكون الخطوط وعلى الخصوص الانشائية ممتلئة يصعب محوها

عاشراً ـ ينبغي تعويد التلاميذ استعمال المساحة في اتجاه واحد حتى لا ينثني الورق تحتها عند المسح

حادي عشر ـ يجب تعويد التلاميذ رسم الخطوط الطويلة بجرة واحدة غير متقطعة وذلك بتعيين نقط معينة في الاتجاه المراد ثم إمرار اليد بالقلم أولا وسنه مرفوع عن الورق وبعد التحقق من صحة الاتجاه يرسم الخط

ثاني عشر ـ لما كان من الممكن تقسيم جل أشكال الرسم الى قسمين متساويين في المساحة ومتشابهين في الشكل وجب مراعاة التماثل ولذلك ينبغي أن يعود التلاميذ (بمحاكاة المدرس) رسم جزء أولا مما على الجهة اليسرى من الخط الانشائي اذا كان رأسياً وبعد ذلك يرسم الجزء نفسه على يمين الخط مع اجتناب رسم ما على يسار ذلك الخط دفعة واحدة . وأهم مايضمن ضبط التماثل الخطوط الانشائية بشرط مراعاة أبعاد الخطوط بعضها عن بعض ومواقع نقط حدود الشكل وطوله وعرضه ومنظره العمومي ولا ضرر من استعمال التلاميذ أقلام الرصاص في تقدير تلك الأبعاد والنسب

ثالث عشر ـ كلما رسم المدرس جزءاً على السبورة وجه نظر التلاميذ الى طريقة رسمه ثم طاف عليهم لمراقبة تنفيذهم أوامره ولارشادهم الى اصلاح الخطأ

رابع عشر — يتوقف أحيانا جمال الشكل على الخطوط التى يتفرع بعضها من بعض والتى يجب أن يكون تقابلها بالتماس

خامس عشر — بعد انتهاء التلاميذ من رسم الشكل كله يرشدهم المدرس الى اصلاح ما به من الخطأ ثم يطالبهم بتجلية الخطوط بحيث تكون ظاهرة ليست سوداء ولا غليظة وبحيث تكون متماثلة الأجزاء متناسبة فى السمك الوضعى ومتواصلة

سادس عشر — لكى تصير العناية بالعمل والتحوط له عادة عند التلاميذ يجب منعهم من استعمال المساحة عند تجلية الخطوط

سابع عشر — اذا كان عدد تلاميذ الفصل كبيراً وجب على المدرس أن يعلق أمامهم أكثر من مثال واحد للشكل المرسوم حتى لا يضلوا فى تقدير النسب

ثامن عشر — يحسن تعويد التلاميذ النظر الى رسمهم من بعد عند اتمامه ليستوضحوا ضبطه وجماله

﴿ دروس الأشياء ﴾

لوحظ فى بعض مدارس الدرجة الأولى بالبلاد الأوربية وهى المدارس التى تعنى بتثقيف تلاميذها عناية ترفعها فوق غيرها من المدارس أنها تعلم دروس الأشياء بطريقة جديدة غاية فى الجودة من الوجهة الفنية وهذه الطريقة هى أن مدرسى تلك المدارس يميزون تمييزاً مدققا بين صنفين من التدريس قل أن يفصل مدرسو المدارس الأخرى أحدهما عن الآخر وهذان الصنفان هما أولا ملاحظة التلاميذ الشئ بذاته وثانياً اعطاؤهم معلومات خاصة بذلك الشئ وهذا التمييز مهم جداً لأن

طريقة تعليم دروس الأشياء تختلف باختلاف طبيعة الدرس فتعلم التلاميذ من الشيء بذاته يدعوهم الى تحصيل معلوماتهم بعد استخدام الحواس بطريقة الملاحظة والتجربة حقيقة قد يكون الدرس الذى يعطى على شيء معين مفيداً جداً لاشتماله على المعارف التي تملأ الحافظة بالمعلومات العظيمة القيمة ولكنه لم يعط بطريقة تكوّن ملكة الاعتماد على النفس عند الطفل فى الحصول على المعلومات بنفسه أو تربى عنده ملكة الملاحظة فانه مهما أحسن المدرس فى ايضاح درسه بالأشكال والصور والنماذج وألواح الفانوس السحرى فلا يصح أن نطلق على هذه الدروس اسم « دروس أشياء » ما دمنا لا نعطى التلاميذ فرصة تناول الأشياء بذاتها تمريناً لحواسهم بل خير لنا أن نسميها « دروس معلومات » وشتان بين الاثنين ومن هنا يستدل على ضرورة جعل منهج دروس الأشياء شاملا موضوعات شتى يختار منها كل مدرس ما يستطيع تدريسه مراعياً فى ذلك اقليم المدرسة وظروفها وكفاءته الشخصية بحيث تكون وسائل ايضاحه هى الأشياء بذاتها على قدر الاستطاعة إذ لا فائدة من إعطاء درس على الفيل فى قرية من القرى ليس بها (جنينة حيوانات) حتى يتيسر لأبناء تلك القرية أن يروا الفيل كما أنه لا فائدة من إعطاء درس على المراكب وتحفيظ التلاميذ أسماء أجزائها المختلفة والألفاظ والعبارات الاصطلاحية مع أنهم فى مدينة أو بلد لا يرون فيه المراكب الا عن بعد وليسوا من جهة أخرى أبناء ملاحين ولا ينتظر أن يشتغلوا فيما بعد بالملاحة وقد يعترض على هذا معترض بأنه اذا اتبع هذا المبدأ قل أن يعرف تلاميذ مدارس القرى أكثر مما يأتى فى دائرة احساسهم وزيادة على ذلك تفوتهم معارف كثيرة عظيمة القيمة لأنهم

لا يستطيعون رؤيتها فى قريتهم والجواب عن ذلك أن تحصيل المعلومات فى دروس الأشياء ثانوى بالنسبة الى تربيـة ملكة الملاحظة وتمرين الحواس وهى المقصود أولا من هذه الدروس ومن الثابت الذى لا ريب فيه أن تربية الحواس تربيـة حسنة لا تكون إلا من تمرينها بعناية تامة على أشياء قليلة وهو خير من تمرينها تمريناً سطحياً على أشياء كثيرة هذا ومن جهة أخرى قد تسنح الفرصة لأبناء القرية أن يروا الفيل أو يعرفوا شيئاً عليه مما يقرأونه فيما بعد حين يقتدرون على التحصيل بطرق غير طرق الملاحظة ومن المسلم به أنه لا فائدة من الاشتغال بدراسة أشياء فنية وحفظ ألفاظ اصطلاحية لا ينتظر أن تعرض للتلاميذ فى حياتهم الخارجية

وانعليم دروس الأشياء فى المدارس فائدتان احداهما تهذيبية والأخرى عملية أما التهذيبية فتمرين الحواس وتنمية ملـكة الملاحظة عند الأطفال وتربية القوى العقلية الخاصة بادراك المعانى الكلية والحكم والاستدلال والتعليل . وأما العملية فتتوافر فيما يكتسبه التلميذ من المعلومات القيمة التى تنفعه فى هـذه الحياة الدنيا ومن الاقتدار على التعبير عن أفكاره ومن العادات الحسـنة ذات الأثر الباقى فى نفوس التلاميذ بعد خروجهم من المدرسة وتزيد فى ايمانهم بالخالق لما يرون من جمال الطبيعة وعجيب صنعها

فاذا أردنا تعليم دروس الأشياء بحيث تأتى بكل هذه الفوائد وجب اتباع ما يأتى

(١) ينبغى أن ينتخب المدرس من الموضوعات بقدر ما يستطيع تدريسه من غير أن يثقل كاهل التلاميذ اذ الغرض تربية ملكة الملاحظة وتمرين الحواس لا كثرة المعلومات التى تأتى بطريق التلقين (٢) لا يصح أن يختار المدرس موضوعاً لا يستطيع إيضاحه تاماً اما بالشيء بذاته واما بشيء يمثله تمام التمثيل أو بكليهما (٣) يجب أن يعد المدرس درسه بحيث يعنى بترتيب مسائله ترتيباً منطقيا وباعداد وسائل الايضاح بحيث تكون جذابة ومتنوعة ومناسبة (٤) يحسن ألاّ يهمل عمل أية تجربة من التجارب التى يمكن أن توضح بعض مسائل الدرس متى سنحت الفرصة بعملها من غير عناء شديد . (٥) يجب تشجيع التلاميذ على الحضور الى الدرس بالأشياء التى تساعد على ايضاحه . (٦) كلما أمكن يلزم تشويق التلاميذ الى رسم الشيء الذى تناولته حواسهم رسما بسيطا تقوية لملكة الملاحظة عندهم. (٧) يمكن تكليف التلاميذ استعمال التصوير بالصلصال لاختبار مقدار ضبط المعلومات عندهم وإثبيتها فى عقولهم . (٨) ينبغى أن يفسح للطفل المجال لاظهار نشاطه وأن يكون عند المدرس من الشفقة والصبر وحسن التصرف مايجعل الاستفادة من ذلك النشاط مؤكدة . (٩) يجب على المدرس أن يكثر من ايضاح التفاصيل بالرسم على السبورة . (١٠) ليعلم المدرس أن زيارة المتاحف والحدائق و «جنينة الحيوانات» وعمل التجوالات القصيرة مع التلاميذ من آن الى آن لمن أفضل ما تساعد على دراسة الأشياء . ولذلك يلزمه ألاّ يتأخر عنها ما استطاع الى ذلك سبيلا .

(١) اذا تعلم التلاميذ دروسهم من الأشياء بذاتها كان أول ما يطلب منهـم الانتباه . والطريقة المثلى للحصول عليه هي توجيههم بطريق التحاور الى أجزاء الشئ المختلفة بترتيب معين مع بيان العلاقة التى بين كل جزء والشئ كله وبعد ذلك يبحث فى الموضوع جملة مع العلم بأنه لا يصح أن يترك مفكك الأجزاء من غـير أن يعاد تركيبه للتلاميذ بعد تحليله الأول وبهذه الوسيلة تتجدد المعلومات التى تحصل عليها التلاميذ من الأشياء بذاتها وتتحول الى صور ذهنية واضحة.
(١٢) يستدعى تعويد التلاميذ دقة الملاحظة مطالبتهم بضبط العبارة ودقة الوصف. وخير طريقة لذلك أن يكلفوا كلما وجهت اليهم أسئلة شفوية أن يجيبوا عنها بجمل كاملة صحيحة . فاذا اعتادوا ذلك ارتقت لغتهم وغزرت معلوماتهم فيها بزيادة ما يكتسبونه من الألفاظ .
(١٣) يصح أن يطالب المدرّس تلاميـذه فى الفرق المتقدمة من آن الى آخر بكتابة موضوعات انشائية مختصرة فيما تعلموه من هذه الدروس بالطرق السابقة . (١٤) يجب على المدرس أن يرمى فى تعليمه دروس الأشياء قبل كل شئ الى تمرين الحواس ثم الى تربية قوة ادراك المعانى الكلية وأخيراً الى قوى الحكم والاستدلال والتعليل .

فن تدبير الصحة

تضطرنا طبيعة الحال الى تعليم فن تدبير الصحة فى المدارس للمبتدئين فى شكل دروس أشياء بطريق المحادثة . أما فى الفرق المتقدمة فتعطى فى شكل دروس منظمة فى سلاسل

متصلة . وبالطريقة التي ينبغي أن تعطى بها دروس العلوم الأولية . أي بالتجربة والملاحظة والايضاح . لا بالتعريف والوصف الكلامي . ولا يخفى مالفن تدبير الصحة من الفائدة العملية . كتكوين العادات الحسنة . ومعرفة نظام المعيشة . وقواعد الاحتفاظ بالصحة . وزيادة السرور بالحياة . والمام المتعلمين بأشياء تثبت فوائدها بطريقة عملية وبتجربتهم الشخصية. أمافائدته التهذيبيةفعظيمةجدا اذا اتبعت الطرق الصحيحة فيتدريسه . فهو ينمي ملكة الملاحظة ويربي قوى الحكم والتعليل والاستدلال ويقويها . وقد يكون لبعض الدروس تأثير حسن في المساعدة على اظهار قوة الاختراع اذا سلك المدرس في طريقة تعليمه مسلكه في تعليم العلوم الطبيعية

ولتعليم فنتدبير الصحة تعليماً ناجحاً ينبغي للمدرس (١) أن يعد مادته بحيث تكون مدرجة ومناسبة لأسنان التلاميذ (٢) ينبغي أن يكون المدرس نفسه مثالا حسناً لتلاميذه الصغار في النظافة الشخصية وفي حسن ملبسه ووقفته ومشيته حتى يرغبوا في الاقتداء به من تلقاء أنفسهم وبسرور عظيم (٣) ينبغي أن تكون هذه الدروس واسطة لمعرفة التلاميذ حقائق نافعة لا بالألفاظ والعبارات ولكن بالعمل والتجربة

(٤) لا يصح أن يتأخر المدرس عن ايضاح دروسه كلما دعت الحاجة بالنماذج والأشكال وبالتجارب (٥) ينبغى أن يكون هم المدرس الأول تكوين العادات الحسنة عند تلاميذه وتطبيق ما يدرسه من قواعد حفظ الصحة عليهم كلما سنحت له الفرصة بذلك (٦) يجب على المدرس ألا يترك فرصة سانحة من غير أن يشير الى فائدة بعض الأشياء المهمة التى يستعملها التلاميذ تنفيذاً لقواعد حفظ الصحة مثل فرجون الأسنان والسواك وصنوف الصابون المطهر والمطر والجاسرين والأمشاط وغير ذلك ولا بأس بالاشارة الى أمكنة صنعها وبعض المواد المركبة هى منها (٧) لكى تكون دروس قانون الصحة مفيدة جذابة يحسن أن تشمل الى درجة معينة شيئاً من التدبير المنزلى اذ أنه فى بعض المباحث مثل مسائل الملبس والمأكل يصعب فصل المادتين الواحدة من الأخرى (٨) تكون فائدة دروس فن تدبير الصحة مزدوجة اذا أعطيت بطريقة بحيث يفتخر التلميذ بتطبيق قواعدها على ما فى بيته من مأكل ومشرب وتهوية فينقذ باتباعها أبويه وباقى أسرته مما كان قد يودى بصحتهم بسبب جهلهم تلك القواعد (٩) لا يقتصر واجب المدرس فى تعليم فن تدبير الصحة على غرس العادات الحسنة ولكنه يتناول استئصال العادات القبيحة (١٠) على المدرس أن يكتب ملخص كل درس على السبورة بعبارات قصيرة مفهومة وبعد مراجعة الدرس فى الكتب المقررة مع التلاميذ فى الفرق المتقدمة يحسن بالمعلم أن يطالب التلاميذ بكتابة الدرس على أنه موضوع انشائى فبذلك تثبت المعلومات عند التلاميذ ويستفيدون تقوية فى اللغة من تمرين الانشاء

﴿ التعليم الدينى ﴾

يقول الأستاذ فريبل (ينبغى غرس الشعور الدينى وتنميته وذلك بتحفيظ الأطفال بعض الحكم الدينية الخاصة بعلاقتهم مع الله ومع الانسان ومع الطبيعة عن ظهر قلب)

ولتعليم الدين كما لا يخفى فوائد تهذيبية عظيمة القيمة مثل تقوية القوى العقلية للحفظ والذكر والتخيل وادراك المعانى الكلية والحكم والاستدلال والتعليل . أما الفوائد العملية فزيادة على ما فيها لنا من الهداية فى دار الدنيا ومن ارضاء الخالق باعتناق المعتقدات الصحيحة وباتباع أوامره واجتناب نواهيه فان فيها اكتساباً للأخلاق الفاضلة من أقوم الطرق وآكدها وهى طرق العبرة والموعظة الحسنة والقدوة الصالحة . ولا يخفى ما لهذه الفضائل من القيمة العظيمة فى هذه الحياة . أضف الى ذلك ما يكتسبه الانسان بتلاوة القرآن الكريم من الألفاظ اللغوية وجودة النطق وتقويم اللسان. وفى الصلاة من نظافة البدن والثياب ونشاط الجسم ورياضته حتى يكون بعيداً عن الأسقام . وفى الصوم من

تعويد المرء تحمل المصاعب وتقوية النفس على الجسم والاحساس بالجوع حتى تحنو عواطفه على الفقراء المعدمين . وفى الزكاة من توثيق الروابط بين أفراد الأمة لما فيها من مواساة الأغنياء للفقراء واغاثة الملهوف منهم . وفى الحج من معرفة بلاد غير بلاده ومن اجتماع الناس بعضهم ببعض ونتيجة ذلك التعارف والتعامل وتبادل التجارة والصناعة والأفكار فتتثقف العقول ويزيد الاتحاد هذا الى مافى القيام بها من أداء مافرض علينا اطاعةً للخالق

وينقسم التعليم الدينى فى مدارسنا الى قسمين الأول القرآن الكريم والثانى الديانة عامة

أما القرآن الكريم فكلنا يعلم أنه زيادة على مافى تلاوته من الفوائد العملية السابق بيانها . وهى ثانوية صرفة . فان حفظه وتلاوته يعدان من الأمور التعبدية لأن فيهما استذكاراً لأحكام الدين المستنبطة منه وتقوية للايمان وحثا للناس على فعل الخير وتعليما لهم لما اشتمل عليه من الترغيب والترهيب والمعاملات والآداب بطريقة رادعة لكل الأمزجة ومشوقة لها فتتجنب الناس الشرخشية العقاب وتصبو نفوسهم الى

اكتساب الأخلاق الفاضلة رجاء حسن الجزاء ومن هذا يستدل على ما فى حفظ القرآن من الخير العميم للمجتمع الاسلامى على وجه خاص والمجتمع الانسانى على وجه العموم لما يترتب على تدبُّر معانيه من انتظام أحوال الناس واحترام الحقوق وحسن المعاملة والتمسك بآداب الاجتماع عامة

وينبغى أن يدرس القرآن فى المدارس الابتدائية بقدر ما يسمح به الزمن وبقدر ما تدعو اليه الحاجة بشرط أن يحفظوا بعض السور التى يكون لمعانيها علاقة بدروسهم التاريخية وبدروسهم الدينية زيادة على تحفيظهم جزئى عم وتبارك وتكون طريقة تعليمه هى الطريقة المتبعة فى دروس المحفوظات (صفحة ٢٢٤) أما فى المدارس الأولية فأهميته لا تخفى ولا سيما أن هـذه المدارس فى جميع أنحاء القطر تغذى كل المعاهد الدينية المنتشرة فى البلاد طولا وعرضاً مثل الأزهر الشريف ومعاهد الاسكندرية وطنطا وأسيوط ودسوق ومدرسة القضاء الشرعى ومدرسة دار العلوم ومدرستها التجهيزية ومدارس المعلمين الأولية فى حواضر المديريات وكلها يحتم على طالب الالتحاق بها حفظ القرآن الكريم كله أو جزء منـه . فاذا لم يعن القائمون بالتعليم فى المدارس الأولية بتحفيظ القرآن الشريف كانت النتيجة أحد أمرين إما تغيير مناهج التعليم المبنية على حفظ القرآن بهذه المعاهد وقبول طلبتها من غير هذا الشرط وإما رفض معظم الطلبة الذين يتقدمون اليها لعدم توافر شروط حفظ القرآن الكريم فيهم

هذا وفى السنة الأولى من المدارس الأولية ينبغى أن يراعى توحيد

الدرس فى الحفظ لكل تلاميذ الفرقة وفيما بعد السنة الأولى أو السنة الثانية على الأكثر يجب أن ينتهز المدرس لتحفيظ القرآن فرصة عهد الطفولة وهو أحسن عهد للحفظ ويسميه المربون العهد المرن للحافظة فلا يقف فى طريق من أراد حفظ القرآن كله ليعد نفسه للالتحاق بمعهد من المعاهد الدينية

ولتعليم القرآن الكريم ينبغى اتباع ما يأتى

(١) يعلم القرآن فى السنة الأولى على طريقة تعليم المحفوظات لمن لا يعرفون الكتابة والقراءة . فاذا كانوا يعرفونها كتب المدرس الآية على السبورة وشرح معناها على قدر أفهامهم وقرأها لهم مراعياً التدقيق والمبالغة فى اخراج الحروف من مخارجها وطالبهم بقراءتها بعده محاكاة له . فتى حفظوها محاها من السبورة وكتب غيرها وسلك فيها مسلكه فى الآية السابقة . وهكذا . (٢) وفى السنتين الثانية والثالثة يكتب التلاميذ ألواحهم إما من المصاحف وإما من الاملاء ويحفظون من تلك الألواح وفى هذه الطريقة تربية لقوة الملاحظة وفيها تقوية للاملاء وتحسين للخط ومساعدة على الحفظ . أما تلاميذ السنة الرابعة فيحسن أن يحفظوا من المصاحف مباشرة حتى لا يضيع عليهم الوقت. (٣) يلزم المدرس أن يحث التلاميذ على العناية بتحسين الخط (٤) ينبغى أن يمنع المدرس التلاميذ من تنظيف الألواح بأيديهم أو باللسان بل بخرقة مبللة أو بقطعة من السفنج . (٥) يجب أن يخصص جزء من حصة القرآن لتسميع الماضى . وجزء لكتابة الجديد وحفظه فان لم يكف الزمن للكتابة والحفظ طواب التلاميذ بالحفظ بعد المدرسة . (٦) على المدرس أن يراعى الأحكام عند تصحيح

الأولاد ألواحهم وعند تسميعها بحيث يعنى باخراج الحروف من مخارجها وبمراعاة قواعد التجويد وتمثيل المعنى . (٧) لايصح تعليم قواعد التجويد إلا بالمناسبات لا بطريقة سردها منعزلة . (٨) ينبغى أن يمنع التلاميذ من الاهتزاز . (٩) على المدرس أن ينتهز فرصة نمو مدارك الأطفال فينبههم الى الأساليب البسيطة حتى يربى فيهم ذوق الكتابة الحسنة. (١٠) يفسر المدرس من المعانى ما يستطيع التلاميذ فهمه

أما فى تعليم الدين فقد قال الأستاذ هربرت سبنسر أنه لايؤثر فى المتعلمين تأثيره إلا إذا اقترن بالعبادة الفعلية ولذلك ينبغى

(١) ألاّ يعلم الوضوء إلا عملياً بارشاد المدرس الفعلى مع تحفيظ الأولاد الآية الشريفة الخاصة بذلك . (٢) تعلم الصلاة كذلك تعليما عملياً بحيث يعنى المدرس بتنظيم الحركات فى الركوع والسجود والجلسة والقيام عناية خاصة بذاته من غير ملل. (٣) يجب تحفيظ التلاميذ الآيات الشريفة الخاصة بما فى منهجهم من العبادات مع تفسيرها لهم بالطريقة التى تناسب مداركهم . (٤) ينبغى أن تلقى عليهم القصص أولا بلغة بسيطة يفهمونها وبعد ذلك يطالبون بحفظ السور الشريفة الواردة فى أصحاب تلك القصص . (٥) فى اعطاء التلاميذ دروس الحج ينبغى أن يعد لهم المدرس رسما بسيطاً واضحاً حتى يسهل عليهم فهمه وفهم المناسك (٦) فى درس الصوم لايعدم المدرس طريقة فى استنباط أحكامه من التلاميذ بناء على مايرونه من آبائهم ومن الناس جميعاً فى شهر الصوم. (٧) اذا تيسر للمدرس ايراد الحكمة فى فرض العبادات وجب عليه

ألا يبخل على التلاميذ بها . (٨) مما يزيد التلاميذ إيماناً بالله التأمل في مشاهد الطبيعة وعجائب المخلوقات . ولذا يجب على المدرس أن يوجه نظرهم من آن الى آن الى ذلك كلما رأى مناسبة . (٩) على المدرّس أن ينتهز كل فرصة لذم البدع والخرافات والمبالغة في محاربتها وتفهيم التلاميذ أنها ليست من الشرع في شيء مثل الشعوذة والزار وصياح النساء في الجنازات والمبيت في المقابر أيام المواسم والالتجاء الى الأضرحة جلباً للنفع أو دفعاً للضر ونشيد المنشدين في الجنازات وغير ذلك

﴿ أشغال الابرة ﴾

لانجد ارشاداً للمعلمات في تعليم أشغال الابرة بالمدارس خيراً مما نشرته وزارة المعارف العمومية في كتيّب سمته (الارشادات العملية لمعلمي المدارس الأولية ومعلماتها والقائمين والقائمات بالتعليم بمدارس المعلمين والمعلمات الأولية وطلبتها وطالباتها) ووزعته فعلا عليهم للاسترشاد به فيما يرقيهم في صناعتهم وكنا نريد الاكتفاء بالاشارة الى ماجاء به خاصاً بأشغال الابرة لولا أننا رأينا تعميما للفائدة نقله هنا حتى ينتفع به من لم تصل يده الى ذلك الكتيب . وهاك ماجاء فيه بنصه

« ١ تحتاج أشغال الابرة الى التدريس المنتظم المراعى فيه التدرج في الانتقال من عمل الى آخر ويحسن بالمعلمة أن تطبق على هذه

المادة القاعدة العامة التي تقضى بالانتقال من السهل الى الصعب كما تطبقها على غيرها من المواد الدراسية المقررة بالمنهج

٢ — قد اتضح من الاطلاع على أشغال الابرة بالمدارس الأولية أن معظم غلطات التلميذات ناشئ من التساهل معهن في اتقان العمل في أول عهدهن بالدراسة ولذلك وجب الالتفات التام الى مبادئ هذه الأشغال والاهتمام بأعمال تلميذات السنة الثانية مثل تلميذات السنة الرابعة

٣ — تعلم أنواع الخياطة (الغرز) الجديدة للتلميذات جملة واحدة لا لبعضهن على حدة فتستعمل المتعلمة قطعة كبيرة من النسيج (ويفضل عليه الورق الغليظ لأنه أسهل تناولا من النسيج) وخيطاً غليظاً من القطن أو الصوف مما يسهل ظهوره في القطعة وتكبير الغرز لتسهل رؤيتها من بعد ويحسن في بعض الأحوال تثبيت النسيج في منسج كما أنه يمكن استعمال السبورة كوسيلة الايضاح

٤ — يمكن تدريب التلميذات على أنواع الخياطة الجديدة في قطع صغيرة مستغنى عنها ولكن لا يسوغ شغلهن بالنماذج مدة طويلة بل يجب بمجرد أن يتعلمن نوعاً من الخياطة أن يطبقن ماتعلمنه في عمل شيء من الثياب أو نحوها

٥ — في أول عهد التلميذات بهذه الأشغال يتعلمن الخياطة في نسيج رقيق من لون واحد بخيط يسهل ظهوره في النسيج وإبرة كبيرة بدرجة مناسبة والغرض من هذا عدم اتعاب البصر والأيدي ولا بأس بتكبير الغرز ولكن يجب أن تكون منتظمة ومتساوية وكذلك يجب أن تراعي التلميذات النظافة والدقة والاتقان في ثني الحروف

وتثبيت الخيط فى مبادئ العمل ونهايته وعند ما يتقدمن فى تلك الأشغال يعطى لهن نسيج من النوع الرقيق و إبر رفيعة وخيط رفيع يناسبها

٦ — فى تعليم أنواع الخياطة المختلفة مثل الكفافة وعمل الثنيات (لكشاكيش) والعرى يجب على المعلمات أن يجرين على الأساليب التى تعلمنها بمدارس المعلمات وألا يعولن على الطرق غير الصحيحة التى لا تزال متبعة فى بعض المدارس

٧ — كثيرا ما تضيع التلميذات أوقاتهن فى حل ما خطنه فيذهب ذلك بشوقهن الى العمل والرغبة فيه على أن كثرة الحل دليل على إهمال المعلمة لأن الأشغال اذا روعى التدرج فيها لم تعط التلميذات أشياء فوق طاقتهن واذا أخطأت احداهن فى الخياطة أو ضم أجزاء الثوب بعضها الى بعض أدركت المعلمة اذا كانت يقظة خطأ التلميذة فى الحال وقامت باصلاحه

٨ — يجب أن تحرص المعلمة من أول وهلة على تعويد التلميذات الجمع بين حسن الذوق والفائدة وأن يراعى فى الألوان أن يلائم بعضها بعضاً وأن تزخرف التلميذات الثياب والأشياء التى يعملنها بشىء من الغرز البسيطة أو (الدنتلة) التى يصنعنها بأنفسهن أما التطريز الذى يحتاج الى عد الخيوط فلا يسوغ استعماله مطلقاً وكذلك يجب أن تعلم التلميذات أحسن المنسوجات المناسبة لكل نوع من الثياب وأن يحسبن المقدار اللازم من النسيج وثمنه

٩ — اصلاح الثياب مهمل فى معظم المدارس المصرية ولا تزال فى البلاد نساء لا يصلحن ثيابهن مطلقاً بل يلبسنها ممزقة بالية حتى يقذفنها فى النهاية فيحسن أن يقرر يوم خاص لاصلاح الثياب وليكن

مرة فى كل أسـبوعين أو ثلاثة أسابيع أثناء السنة الدراسية كلها فتكلف التلميذات استحضار ثياب من منازلهن لاصلاحها لأن لأمثال تلك الدروس فائدة عمليـة أكثر مما لو كانت مقصورة على اصلاح قطع صغيرة من النسيج الجديد ويجب أن تكون جميع الثياب التى تستحضرها التلميذات نظيفة

١٠ ـ ولغرس ملكة الاقتصاد والمحافظة على كرامة النفس فى تلميذات السنتين الثالثة والرابعة واظهار ما للدروس أشغال الابرة من الفائدة العملية يجب أن تكاف من تكثر من الحضور منهن بثياب ممزقة أو غير نظيفة اصلاح تلك الثياب بالمدرسة فى أوقات الفسحة»



فهرس الكتاب

صحيفة

صحيفة

